# المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد.

فلا يخفى على أحد أهميةُ العناية بالناشئة وتعليمهم، وصقل شخصيتهم على نحوٍ متكامل، ولا سيما إِذا سبق ذلك دراسات نظرية وميدانية، وتلاقحت الأفكار المختلفة في بحثه وفهمه. والمطالع في المكتبة التربوية المعاصرة يجد أمامه فيضاً من الدراسات العلمية المتنوعة التي تناولت أبعاد العملية التربوية والتعليمية وما يخصُّ الاستاذ والتلميذ والمنهج وموقع المؤسسة، وكلَّ ما يدفع نحو تطويرها وترقيتها. ومن هذه الدراسات ما هو غربيٌّ يعتمد على فلسفة التربية عند الغربيين، وعلى مجمل دراساتهم الميدانية التي نفَّذها المربون على واقع التعليم والتربية، ومنها ما هو شرقيٌّ تناول بالدراسة والتحليل مدارسنا ومؤسسات التربية والتعليم في بلادنا. وتبقى الحاجة قائمة للمزيد من الدراسات التربوية عند علماء المسلمين، والغرض من هذه الدراسات أن نسبر غور الفكر الحضاري عند السلف، والتعليم من مستلزمات الحضارة واتساع آفاق الذهنية المبدعة. فكيف واجه المربون المسلمون مشكلات العملية التعليمية، وكيف سعوا في تربية التلميذ وتوجيه المعلم؟ ونود أن نُثْبِتَ من خلال هذه الدراسة رسوخ قدم المربين المسلمين في معالجة هذه الأبعاد الحضارية، وذلك لأن بذور كثير من النظريات التربوية المعاصرة التي تُنْسَبُ لعلماء الغرب منثورة

في كتابات المفكرين المسلمين السابقين، وقد يختلف المنهج في تناول القضايا التربوية، كما تختلف وسائل البحث العلمي لاكتشافها، فهذا أمر طبيعي ولا يدَّعي أحد خلاف طبائع الأشياء، فلم يتوفَّر لهم ماتوفَّر للقوم مِن بعدهم. على أنَّ ما وصلَنا من أعمال المربين المسلمين كابن خلدون وابن جماعة والخطيب البغدادي والزرنوجي وغيرهم يبِّين تقدُّم الفكر التربوي، ومعالجته لأدقِّ ما يستتبع العملية التعليمية ورُكْنَيْها الأستاذ والطالب، مع تقديرنا الكامل للتطور الكبير الذي طرأ على مؤسسات التعليم بين الماضي والحاضر، ولا يمكن أن نطالب المربِّين المسلمين. ما نطالب به المعاصرين، وقد توفرت لهؤلاء الإمكانات النظرية والميدانية الواسعة.

ومن غايات هذا البحث تقديم صورة عملية لآداب الشيخ والتلميذ في كتابات علماء المسلمين، ليتخذ منها أركان العملية التعليمية اليوم أنموذجاً يحتذى. فما أشد حاجتنا لتطبيق الصورة المثلى للأستاذ وهو عطوف على تلامذته، يتخذهم أبناء له، ويحرص على نفعهم بكل ما أوتي من إمكانات، ويسعى في تطوير نفسه ليضع صفوة جهده وعقله بين أيدي تلامذته، وما أشد حاجتنا لتنفيذ هذه الدقائق الأدبية على طلبتنا في وقتٍ عَزَّت فيه هذه الآداب وأصبح الحديث عنها ضرباً من البضاعة النادرة.

أسأل الله التوفيق والسداد والحمد لله رب العالمين.

وقد جاء هذا البحث في مقدمة وسبعة فصول وخاتمة .

# الفصل الأول

## نظرية فاعلية التعلم عند ابن جماعة

ويشتمل على :

١ - طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

٢ - ملاحظة الفروق الفردية بين الطلبة .

٣ - العناية بمرحلة التطبيق والمراجعة في إعداد الدرس.

٤ - التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

٥ - إعداد المدرس الكفء والطالب المجلِّي .

# نظرية فاعلية التعلّم عند ابن جماعة

في تراثنا التربوي خبرة مهنية وممارسة عملية لجوانب العملية التعليمية سجَّلها كتاب تأصيلي هو «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم» للشيخ محمد بن إبراهيم بن سعدالله بن جماعة الكناني الحموي، بدر الدين أبي عبدالله، القاضي المحدِّث. وُلد في مدينة حماه ببلاد الشام عام ٦٣٩هـ، وتنقَّل في كثير من البلدان الإسلامية كالقدس والقاهرة، وولي منصب القضاء. من مؤلفاته: «غرر التبيان لمن لم يُسَمَّ في القرآن»، و«غرر البيان لمبهمات القرآن»، و«تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام». وتوفي سنة ٧٣٣هـ[١].

وتبدو أهمية هذا الكتاب في أن هذا المربي –ابن جماعة– عُني بتأصيل فكر تربوي عملي واقعي، وتحدَّث من ميدان التربية نفسه، ووجّه الأساتذة والطلبة والمربين إلى معان دقيقة، جاء الفكر التربوي الحديث موافقاً لمعظمها، وحاضّاً على التمسك بها بعد إجراء دراسات وبحوث مستفيضة في حقول مؤسسات التعليم المختلفة.

والحقيقة أن هذا الكتاب يستحق أن يكون مقرراً على طلبة الجامعات وكليات إعداد المعلمين، لأنه يتطرق إلى جوانب تعليمية فاعلة وتوجيهات سديدة، تنتظم بها دقائق جوانب العملية التعليمية، – سواءِ فيما يتعلق بالمدِّرس أو الطالب – داخل قاعة الدرس وخارجها، كما فصِّل في الصورة المثلى التي ينبغي الالتزام بها. وسوف نمضي

---

(١) انظر في ترجمته: فوات الوفيات ٢/ ١٧٤، والبداية والنهاية ١٤/ ١٦٣، والدرر الكامنة ٣/ ٢٨٠، والأعلام ٥/ ٢٩٧

الآن مع الشيخ ابن جماعة لبيان عوامل فاعلية التعلم في نظريته التربوية :

## ١ - طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ .[١] :

تقوم العملية التعليمية على عناصر متعددة، من أبرزها الأستاذ والتلميذ . وقد سعى المربون دائماً في إظهار العلاقة بينهما على أساس من المودة والتعاون لتحقيق الجدوى المرجوّة من لقائهما . وقد كان منطلق الشيخ ابن جماعة هو مراعاة مصلحة الطالب لإفادته وتنويره، فكان يدعو إلى تقديم هذه المصلحة دائماً، وتأسيسها على أسس الأُبُوَّة والحنوِّ، يقول :[٢] « وينبغي أن يعتني بمصالح الطالب، ويعامله بما يعامل به أعزَّ أولاده من الحنو والشفقة والإحسان إليه، والصبر على جفاء ربما وقع منه، ونقصٍ لا يكاد يخلو الإنسان منه، وسوء أدب في بعض الأحيان، ويبسط عذره بحسب الإمكان، ويوقفه مع ذلك على ماصدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسُّف، قاصداً بذلك حسن تربيته وتحسين خُلُقِه، وإصلاح شأنه » .

وتطالب كتب التربية الحديثة المعلم بألاَّ يقسو على تلاميذه، ولا ينفرهم، بل يزرع الثقة والمحبة في نفوسهم، وأن يكون قدوة حسنة لهم، وأن يحبهم حبَّه لأولاده[٣] . وهكذا تتلاقى الاتجاهات التربوية السابقة واللاحقة في هذه العلاقة المبنية على المحبة والمودة، وهي تؤتي أُكُلّها كلما تعمَّقَتْ الأواصر بين الطرفين .

---

(١) تذكرة السامع والمتكلم ٤٩ (ط دار الكتب العلمية – بيروت) .
(٢) المرجع السابق ٤٩–٥٠ .
(٣) انظر : المعلم والمدرسة ص٦٢ .

ونود الآن أن نتعرف على مظاهر هذه العلاقة الطيبة عند ابن جماعة فيقول مخاطباً المعلم[1] : « وينبغي أن يتودَّد لحاضرهم، ويذكر غائبهم بخير وحسن ثناء. وينبغي أن يستعلم أسماءهم وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم، ويُكثر الدعاء لهم بالصلاح » فالودُّ للحاضر من الطلبة، والذِّكر الحسن للغائب منهم، وهو يعرف هويَّة كل واحد منهم، ويخصُّهم بالدعاء. وقد يمدُّ يده بالمساعدة اللازمة في الموطن المناسب. يقول[2] :« وينبغي أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسَّر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك، فإن الله تعالى في عون العبد مادام العبد في عون أخيه، ولا سيما إذا كان ذلك إعانة على طلب العلم الذي هو أفضل القربات ». وقد يغيب بعض الطلبة غياباً يزيد على العادة فكيف يتصرَّف المعلم؟ يقول: « وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة غياباً زائداً عن العادة سأل عنه، وعن أحواله وعمَّا يتعلق به، فإن لم يُخبر عنه بشيء أرسل إليه، أو قَصَد منزله بنفسه وهو أفضل ».

فالمعلم في هذا النموذج من التربية بمنزلة الأب الحقيقي في تفقُّد أحوال أبنائه وحرصه عليهم وشفقته وحدبه، والفجوة بين الطرفين أمر لا يعرفه هذا النموذج الفريد من التربية. وقد يمر ببعض الطلبة أحوال ضعفٍ فيكون شيخه على استعداد للتخفيف عنه. يقول[3] : « فإن كان مريضاً عاده، وإن كان في غمّ خفض عليه، وإن كان مسافراً

---

( ١ ) التذكرة ٦٠ .

( ٢ ) المرجع السابق ٦١ .

( ٣ ) المرجع السابق ٦٢ .

تفقَّد أهله ومن يتعلق به، وسأل عنهم، وتعرَّض لحوائجهم، ووصلهم بما أمكن، وإِن لم يكن شيء مِن ذلك تودَّد عليه ودعاله » .

وهذا الاتجاه يلقى في محاضن علم النفس التربوي تقديراً وتشجيعاً. يقول الدكتور فاخر عاقل[1] : إِن الطلاب الذين يدرسون على معلم مُحَبّ عطوف متحمس يُنمُّون مشاعر طيبة نحو ما يعلمهم إِياه » .

إِن محور العملية التعليمية الارتقاء بهذه العلاقة بين الأستاذ وتلميذه، ومنطلق ابن جماعة دائماً هو مراعاة مصلحة الطالب في ترقية مداركه ومَلَكاته، فكان يدعو إِلى تقديم هذه المصلحة دائماً، ويريد لها أن تكون عملية ميدانية دائمة، وليست مرتبطةً بوقت أو ظرف معين. ومن مظاهر العناية بفكر الطالب أنه يدعو المعلم ألاَّ[2] « يَذْكر شبهة في الدين في درس، ويؤخر الجواب عنها إِلى درس آخر، بل يذكرهما جميعاً، أو يَدَعُهما جميعاً، ولا سيما إِذا كان الدرس يجمع الخواصَّ والعوامَّ »، وذلك لأن هذا التلميذ قد يستمع إِلى الشبهة ولا تسمح له ظروفه بحضور الإِجابة عنها، فتبقى الشبهة عالقة في ذهنه. ولا يرضى ابن جماعة عن الدروس التي لا رابط لفوائدها، حيث يتكلم المعلم بما يخطر بباله من غير منهج معين[3] : « ولا يبحث في مقام أو يتكلم على فائدة إِلا في موضع ذلك فلا يقدِّمه، ولا يؤخره عنه إِلا لمصلحة تقتضي ذلك وتُرَجِّحه » .

---

( ١ ) علم النفس التربوي ٢٣٠

( ٢ ) التذكرة ٣٨

( ٣ ) المرجع السابق ٣٨

وفيما يتعلَّق بمواعيد الدروس والمحاضرات صارت اليوم تنظمها الإدارات في الدخول والانصراف، ولكن يبقى شأن الدروس المرنة في مواعيدها، أو الخطب التعليمية التي لا تتقيد بوقت، فيتوجه ابن جماعة لشيخها بالقول: «وينبغي ألاَّ يُطيل الدروس تطويلاً يملُّ، ولا يقصره تقصيراً يخلُّ، ويراعي في ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة في التطويل»[1]، وذلك لأن رسالة المعلم والتعليم محفوفة بتقدير أحوال الناس وظروفهم المختلفة. وقد يكون في تعديل وقت المحاضرة أو الدرس مصلحة لجمهور الطلبة، فيدعو ابن جماعة المدَّرس لمراعاة ذلك ويقول[2]: «وينبغي مراعاة مصلحة الجماعة في تقديم وقت الحضور وتأخيره، إذا لم يكن عليه فيه ضرر ولا مزيد كلفة». ثم يصطحب صاحب «التذكرة» المعلم إلى قاعة الدرس ليراقب صوته وطبقة سَرْده ومواضع سكوته ويقول[3]: «والأولى ألاَّ يجاوز صوته مجلسه، ولا يقصُرَ عن سماع الحاضرين. ولا يسرد الكلام سرداً، بل يرتله ويرتبه، ويتمهل فيه ليفكر فيه هو وسامعه، وإذا فرغ من مسألة أو فصل سكت قليلاً حتى يتكلم من في نفسه».

ويتابع ابن جماعة توجيهه للمدِّرس لتحقيق المزيد من أواصر المودة بينه وبين الطلبة، والحرص على كل ما من شأنه أن يحقق مصالحهم فيقول[4]: «والأولى للمدرس أن يمكث قليلاً بعد قيام الجماعة فإن فيه فوائد وآداباً له ولهم، منها عدم مزاحمتهم، ومنها

---

(١) التذكرة ٣٨.

(٢) المرجع السابق ٤٤.

(٣) المرجع السابق ٣٩.

(٤) المرجع السابق ٤٥.

إن كان في نفس أحد بقايا سؤال سأله، ومنها عدم ركوبه بينهم إن كان يركب، وغير ذلك » .

وقد يجتهد بعض المعلمين فيجهر بتفضيل بعض الطلبة على بعض، ويُظهر له كبير مودَّة واعتناء من غير مسوِّغ واضح لذلك، فينبه ابن جماعة إلى أن هذه السياسة ليست محمودة، لما فيها من الضرر بقوة العلاقة بين المعلم وسائر تلاميذه[١] : « وينبغي ألاَّ يُظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سنّ أو فضيلة أو تحصيلٍ أو دين، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر وينفِّر القلب. فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشدَّ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر إكرامه وتفضيله، وبيَّن أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك، لأنه يُنَشِّط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات » .

وقد يجور بعض الطلبة على أنفسهم، ويُغالون في أسباب الجدِّ والتحصيل على حساب أمور حياتية جوهرية، فيرى ابن جماعة أن على الأستاذ أن يتدخل في التوجيه والإرشاد لإقرار الاقتصاد في الاجتهاد، وفي ذلك مصلحة للطالب في الاعتدال. يقول[٢] : « إذا سلك الطالب في التحصيل فوق ما يقتضيه حاله أو تحمله طاقته، وخاف الشيخ ضجره أوصاه بالرفق بنفسه وذكَّره بقول النبي ﷺ : «**إن المُنْبَتَّ لا أرضاً قطع، ولا ظهراً أبقى**»[٣] ونحو ذلك مما يَحْمل على الأناة والاقتصاد في الاجتهاد، وكذلك إذا ظهر له منه نوع سآمة

---

( ١ ) التذكرة ٥٩ . ( ٢ ) المرجع السابق ٥٥ .

( ٣ ) رواه البزار عن جابر، بلفظ « إن هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق فإن . . . . . . » كشف الخفا ١ /٢٥٧ .

أو ضجر أو مبادىء ذلك، أمره بالراحة وتخفيف الاشتغال ولا يشير على الطالب بتعلُّم ما لا يحتمله فهمُه أو سنُّه ولا بكتاب يقصرُ ذهنه عن فهمه » والمعوَّل عليه في ذلك مصلحة الطالب في المتابعة والاستزادة، وهل في إِمكاناته تحمُّل عبء درس الشيخ أو مقررات دراسته؟.

وقد يتحمس التلميذ ويُبدي رغبة في اكتساب مادتين أو كتابين، فيود أن يجمع مواردهما ويدرسهما في وقت واحد. فالشيخ في هذا الموقف هو الوالد المربي الذي يقدر للأمور سيرها الصحيح. فإِذا وجد تلميذه قد أضاع المجالين أو الفنين بسبب عدم قدرته على الجمع الجادِّ بينهما، أو بسبب كونه لا يملك الوسائل التي تُحَصِّل له هذا الجمع، تَدَخَّل بالنصيحة ووضع له البرنامج الصالح لكسب العلوم:[1] « ولا يُمكِّن الطالب من الاشتغال في فنين أو أكثر، إِذا لم يضبطهما، بل يقدِّم الأهم فالأهم، وإِذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إِلى غيره ممَّا يُرجى فيه فلاحه ».

وليست العلاقة التربوية بين المعلم وتلميذه علاقة ترفُّع وتكبُّر، وإِنما هي كما قلنا علاقة بين الأب وابنه، تتسم بكثير من البشاشة الصادقة وطلاقة الوجه[2]: « وكذلك ينبغي أن يترحب بالطلبة إِذا لقيهم، وعند إِقبالهم عليه، ويكرمهم إِذا جلسوا إِليه، ويؤنسهم بسؤاله

---

(١) التذكرة ٥٧.

(٢) المرجع السابق ٦٥.

عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم بعد ردّ سلامهم، وليعاملهم بطلاقة الوجه وظهور البشر وحسن المودة وإعلام المحبة وإضمار الشفقة، لأن ذلك أشرح لصدره وأطلق لوجهه وأبسط لسؤاله، ويزيد في ذلك لمن يُرجى فلاحه ويظهر صلاحه» . ولا تكاد المحاضن التربوية ومؤسساتها السالفة تعرف غير[1] أن يتواضع المعلم مع الطالب وكل مسترشد سائل إذا قام بما يجب عليه من حقوق الله تعالى وحقوقه، ويخفض له جناحه ويلين له جانبه. وهذا لمطلق الناس فكيف بمن له حق الصحبة وحرمة التردُّد وصدق التودُّد وشرف الطلب؟.

وإذا كان ابن جماعة قد دعا المعلمين إلى كل هذه الصفات والمعاني فإنه كذلك يدعو الطلبة إلى تقدير أساتذتهم، وهكذا يتحقق التوازن بين الطرفين، فإن لكل منهما حقوقه وواجباته، وإذا عرف كل طرف حدوده سادت علاقة مثالية منشودة إنه يتوجه إلى التلميذ بقوله[2]: «وينبغي أن ينقاد التلميذ لشيخه في أموره، ولا يخرج عن رأيه وتدبيره فيشاوره فيما يقصده، ويتحرَّى رضاه فيما يعتمده ويبالغ في حرمته ويتقرب إلى الله بخدمته، ويعلم أن ذلَّه لشيخه عزٌّ وتواضعه له رفعة». ويقول[3]: «وأن يعرف له حقه، ولا ينسى له فضله، ويعظِّم حرمته ويردّ غيبته ويغضب لها».

وكما أوصى ابن جماعة المعلم أن يصبر على جفوة التلميذ، يوصي التلميذ أن يصبر على جفوة الشيخ[4]: «وينبغي أن يصبر

---

(١) التذكرة ٦٤.
(٢) المرجع السابق ٨٧.
(٣) المرجع السابق ٩٠.
(٤) المرجع السابق ٩١.

على جفوةٍ تصدر من شيخه أو سوء خُلُقٍ، ولا يصده ذلك عن ملازمته، ويتأول أفعاله التي يظهر أن الصواب خلافها على أحسن تأويل» والصلة العلمية بين الطرفين مبنية على التقدير والأدب، فقد يتوجه المعلم إلى تلميذه بنصيحة أو بيان نقيصة فما موقف التلميذ[١]؟ «إنه يشكر الشيخ على توقيفه على ما فيه فضيلة وعلى توبيخه على ما فيه نقيصة أو على كسل يعتريه أو قصور يعانية، ويعدُّ التلميذ ذلك من الشيخ من نعم الله عليه باعتناء الشيخ به ونظره إليه، فإن ذلك أمثل إلى قلب الشيخ وأبعث على الاعتناء بمصالحه».

ويضع ابن جماعة بين أيدينا صورة جميلة من صور أدب التلميذ مع المعلم فيقول[٢]: «وإذا أوقفه الشيخ على دقيقة من أدب أو نقيصة صدرت منه وكان يعرفه من قبل فلا يُظهر أنه كان عارفاً به وغفل عنه، بل يشكر الشيخ على إفادته ذلك واعتنائه بأمره. فإن كان له في ذلك عذر، وكان إعلام الشيخ به أصلح فلا بأس، وإلا تركه إلا أن يترتب على ترك بيان العذر مفسدة فيتعيَّن إعلامه به». كما يضع بين أيدينا صوراً مفصلة لآداب الدخول على الأستاذ والاستئذان وآداب التكلم معه وجلسة الدرس. وبعض الطلبة يندفع نحو الإفادة من شيوخه ولا يراعي حرمة الأوقات غير المناسبة للدرس فيتوجه إليه ابن جماعة بالنصح فيقول[٣]: «ولا يطلب من الشيخ إقراءه في وقت يشقُّ عليه فيه أو لم تجر عادته بالإقراء فيه، ولا يخترع عليه وقتاً خاصاً

---

(١) د التذكرة ٩٢.
(٢) المرجع السابق ٩٣.
(٣) المرجع السابق ٩٦.

به دون غيره، وربما استحيا الشيخ منه فترك لأجله ما هو أهمٌّ عنده في ذلك الوقت ».

هذه أهم عناصر العلاقة المتوازنة بين الشيخ وتلميذه لدى ابن جماعة، ونحن على يقين من أن هذه العلاقة آتت ثمارها الطيبة من التعاون والعطاء فربَّى العلماءُ تلاميذَ حريصين على متابعة المسيرة العلمية بما اتصفوا به من أدب وحياء ومعرفة بحقوق الآخرين وجدّ واجتهاد، كما أن هؤلاء العلماء ضحَّوا بالغالي والنفيس من جهودهم وأوقاتهم فكانوا مخلصين في دأبهم وعطائهم ورسالتهم، وحينذاك كان للعلم حضارته وتألُّقه .

### ٢ - ملاحظة الفروق الفردية بين الطلبة:

من المبادىء التربوية التي يراعيها المربُّون قديماً وحديثاً العناية بالفروق الفردية بين الطلبة، وذلك لأنَّ في مراعاتها وتقديرها خيراً كثيراً لسير العملية التعليمية بارتقاء ونجاح، فلا يُعقل أن يكون ميزان التعامل مع الجميع واحداً، فمنهم المتفوق الذي أوتي استعداداً عالياً من الفهم والقدرات والأساس المتمكن، ومنهم الطالب المحدود في إمكاناته وملكاته. ولا يخلو كتاب في التربية حديث من التنويه بملاحظة الفروق الفردية، وضرورة إعارتها الأهمية الكافية في مؤسسات التعليم. وقد كان[١] من نتيجة نشر التعليم العام في العصر الحاضر أن ازدحمت المدارس بالتلاميذ، كما ازدحمت الصفوف

---

(١) المعلم والمدرسة ٨٩.

بهم، وكـان من نتـيـجـة ذلك أن اتسـعت الفـروق الفـردية بينهـم، وأصبحت وظيفة المعلم: **شاقة وتعليم المتعلمين أشقَّ**.

إن التعليم الجمعي يثير بعض المشكلات لاختلاف المتعلمين في القـدرات والميـول والحـاجـات، وهي فـروق لابد من مـراعـاتهـا خـلال عملية التعليم.

ويرى المربُّون أن مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أساسها احترام قيمة الفرد ودوره في حياة المجتمع[١]. ومعنى ذلك وجود تقديم كل مساعدة ممكنة لكل تلميذ وتربيته في ضوء قدراته وحاجاته وميوله الخاصة ليُسدي لمجتمعه أكبر الخدمات وأحسنها، وليرفع كفاياته الفـردية إلى أعلى مستوى ممكن. يقـول الدكـتـور سـراج وزان[٢]: «ولكي يكون ترغيب التلاميذ في دراسة التربية الإسلامية أمراً له معناه فهنا لابد لمعلم هذا الميدان ألاَّ يفرض على جميع التلاميذ مستوى واحداً من التعلم. فمع وجود النواحي التي يشترك أفراد التلاميذ فيها نجد أنهم يختلفون في بعض ما يحتاجون إليه، وفيما يميلون إليه أكثر من غيرهم، وما لديهم من ميول وقدرات وغير هذا، مما يؤثِّر على درجة إقبال كل منهم على الدرس وتفاعله معه. وعلى هذا لا يجوز بحال من الأحوال أن نفرض على جميع التلاميذ مستوى واحداً في أيٍّ نوع من أنواع التعلم».

فإذا كان العاملون في حقل التربية اليوم يُعْلُونَ من شأن الفروق

---

(١) المعلم والمدرسة ٩٠.

(٢) التربية الإسلامية: كيف نرغبها لأبنائنا ص٧٧.

الفردية فإن الشيخ ابن جماعة –مُرَبِّي الأمس– نادى بهذا المبدأ، وذلك لأنَّ أمام المعلم عدداً كبيراً من الطلبة، ولا يعقل أن يستوي الجميع في الاستيعاب والفهم والمتابعة، فأمَّا المتفوق الذكي المتأهل للتعليم[1] «فلا يدَّخر عنه شيخه من أنواع العلوم ما يسأله عنه، وهو أهلٌ له» فإذا وجد تلميذاً في الفصل أقل استعداداً وتفوقاً «فلا يُلقي إليه مالم يتأهَّل له، لأن ذلك يُبدِّد ذهنه ويفرِّق فهمه». ويبسط الشيخ ابن جماعة المسألة أكثر، وذلك لأن التلميذ غير المؤهل للبحث العميق المتشعِّب قد يدور بخاطره أن يسأل في مجالات لا يملك وسائل السير فيها، فما موقف أستاذه منه؟ يقول[2]: «فإن سأله الطالب شيئاً من ذلك لم يُجبه، ويعرِّفه أن ذلك يضره ولا ينفعه، وإن منعه إياه منه فذلك لشفقة عليه ولطف به، لا بُخلاً عليه، ثم يُرَغِّبه عند ذلك في الاجتهاد والتحصيل ليتأهَّلَ لذلك وغيره» أرأيت إلى هذه المراعاة الهادفة للفروق الفردية؟ إنّ دفع المعلومات لمن لم يتأهَّل لها لا ينفع المتلقي، بل قد يضرُّه ويشوش عليه، وهذا المنع إنما هو لشفقةِ عليه ولطفِ به ومراعاة لواقع الحال، فالشيخ بمنزلة الوالد الذي يعرف ما يناسب ولده.

والمعلم –وهو يتابع العملية التعليمية في فصله– قد يطرح سؤالاً على الطلبة[3] «فمن رآه مصيباً في الجواب، ولم يَخَفْ عليه شدة الإعجاب شكره، وأثنى عليه بين أصحابه، ليبعثه وإياهم على

---

(١) التذكرة ٥١.
(٢) المرجع السابق ٥١.
(٣) المرجع السابق ٥٤.

الاجتهاد في طلب الازدياد، ومن رآه مقصِّراً ولم يَخَفْ نفوره حرَّضه على علو الهمة ونيل المنزلة في طلب العلم لا سيما إن كان يعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً » فالمعلم يتصرَّف إزاء هذين الموقفين بما يناسب، فهو مع الطالب المجلِّي مُثنٍ عليه ليبعثه على طلب الازدياد، وهو مع المقصِّر مُحَرِّض له على علو الهمة في طلب العلم، وهو في كلا الحالين مُجدٌّ للارتقاء بالعملية التعليمية التي اؤتمن عليها.

وقد يمرُّ المربي بمواقف معينة، فيُسأل من طرف طالب لا يعرف شيئاً ذا بال عن مستواه العلمي، كأن يكون طالباً جديداً، أو يكون من غير طلبته المداومين على حلقته، ويكون السؤال عن معلومة دقيقة أو كتاب خاص في الفن، فكيف يتصرَّف في هذا الموقف[1]؟ « فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم والحفظ في قراءة فن أو كتاب، لم يُشر عليه بشيء حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله. فإن لم يحتمل الحال التأخير أشار عليه بكتاب سهل من الفن المطلوب. فإن رأى ذهنه قابلاً وفهمه جيداً نقله إلى كتاب يليق بذهنه، وإلا تركه، وذلك لأنَّ نَقْل الطالب إلى ما يدلُّ نَقله إليه على جودة ذهنه يزيد انبساطه، وإلى ما يدلُّ على قصوره، يقلل نشاطه ». فالمشورة هنا أمانة علمية في ذمة الشيخ، ولا يجوز له أن يتسرَّع في الرأي حتى « يجرِّبَ ذهنه ويَعلم حاله » فقد يتشوش ذهن المستفتي بكتاب لاتتسع له مداركه. فإذا كان المقام يتطلب تحديداً ما فإن الشيخ

---

(١) التذكرة ٥٦.

يختار حدوداً سهلة من الفن المطلوب، فإن وجد « ذهنه قابلاً » توسَّع معه، والعكس من هذا لا يليق، لأنه محفوف بالمخاطر والمحذور.

ويتابع ابن جماعة عنايته بمستويات الفروق الفردية بين الطلبة، ويوازن بين عناصر شرح المعلم لطالب « مؤهَّل » ولطالب « لم يتأهل » يقول[١] : « ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها » ولعله يعني بتصوير المسألة تقريبها إلى الأذهان بعبارة سهلة مع التمثيل لها، ويعلل هذا الاقتصار بأن السائل ليس لديه الإمكانات اللازمة لكي يتوسَّع معه الشيخ. وفي الكفة الثانية طالب مقتدر مستوعب فكيف يجيبه الشيخ؟ « ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها، وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل وَمَنْ وهم فيها في حكم أو تخريجٍ أو نَقلٍ، بعبارة حسنة الأداء بعيدة عن تنقيص أحد من العلماء ».

ويوصي ابن جماعة المعلم بأن يكون من ضمن مهمَّاته توجيه الطالب نحو التخصص الذي يلائم قدراته، وهو ما يُعرف اليوم بالإرشاد الأكاديمي الذي بدأت الجامعات بتطبيقه، وذلك لأن الأستاذ قد يكون أعرف بقدرات تلميذه وما يناسبها من تَخصُّصٍ، يقول[٢] : « وإذا علم -أو غلب على ظنه- أنه لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يُرجَى فيه فلاحه »؛ ويقول[٣] : « ولا يشير على الطالب بتعليم مالا يحتمله فهمه أو سنُّه ولا بكتاب

---

(١) التذكرة ٥٢.

(٢) المرجع السابق ٥٧.

(٣) المرجع السابق ٥٥.

يَقْصُر ذهنُه عن فهمه » فالشيخ والد عطوف يعرف إمكانات ولده وقدراته فلا ينصحه بتعلُّم فن أو علم أو مسألة لا تحتملها قدراته أو تكون سنُّه غير مؤهلة لذلك، كما أن الكتاب نفسه قد يكون أصعب مدركاً من طاقة المتعلم، فيتدخل الشيخ بالنصيحة أو التوجيه.

ويضع ابن جماعة بعض القواعد النافعة في التعامل مع مبدأ الفروق الفردية ومراعاتها بين الطلبة فيقول(١) : « وينبغي أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير إِكثارٍ لا يحتمله ذهنه، أو بَسطٍ لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إِعادة الشرح له وتكراره » فأمام المعلم ما يسمِّيه بمتوقف الذهن، ومثل هذا النوع من الطلبة يحتاج إِلى إِعادة شرح وتكرار فلا ييئس المعلم منه، وإِنما يقدم له حسبما يلائم قدراته لتقريب المعنى له ولكن من غير تطويلٍ في البسط قد لايحتمله ذهنه ولا يستوعبه.

ومن هذه القواعد النافعة التصريح والكناية حسب المستويات التي يتعامل معها، فإِنَّ من أفراد الطلبة من يكتفي معه الشيخ بالكناية، لأنها تكون ضمن سياقها أبلغ من التصريح الذي يحتاج إِليه أفراد آخرون يقول(٢) : « ولا يمتنع من ذكر لفظة يُستحيا من ذكرها عادة، إِذا احتيج إِليها، ولم يتَّم التوضيح إِلا بذكرها. فإِن كانت الكناية تفيد معناها وتُحصِّل منتهاها تحصيلاً بيِّناً لم يصرِّح بذكرها بل يكتفي بالكناية عنها، وقد ورد في حديث النبي ﷺ :

(١) التذكرة ٩١، ط٢.

(٢) المرجع السابق ٩٢.

«**التصريح تارة والكناية أخرى**».

ومن القواعد النافعة في التعامل مع مستويات الطلبة المختلفة[1]: «لا ينبغي للشيخ أن يقول للطالب: هل فهمت؟ إلا إذا أمن من قوله: نعم، قبل أن يفهم، فإن لم يأمن من كذبه لحياء أو غيره فلا يسأله عن فهمه، لأنه ربما وقع في الكذب بقوله: نعم، لما قدَّمناه من الأسباب، بل يطرح عليه مسائل كما ذكرناه. فإن سأله الشيخ عن فهمه فقال: نعم، فلا يطرح عليه المسائل بعد ذلك، إلا أن يستدعي الطالب ذلك، لاحتمال خجله بظهور خلاف ما أجاب به». فلا يجوز للشيخ أن يُلجىء تلميذه إلى الكذب مضطراً، لأنه صار في موقف حرج، فلا يسأله عن فهمه، بل يُبقي خيوط الصلة بالمزيد من تبسيط المسألة.

وثمة موقف آخر يواجهه المعلم، حيث لا يمتلك أحد التلاميذ ملكة السؤال الواضح البين، فلا بد أن يتصرَّف معه تصرفاً مناسباً[2]: «وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده أو تحرير العبارة فيه لحياءٍ أو قصور ووقع على المعنى عبَّر عن مراده وبيَّن وجه إيراده».

صحيح أن التربية الحديثة كانت ذات آفاق واسعة في التعامل مع المستويات المختلفة للطلبة، فهيَّأت لهم مناخاً يناسب طاقات كل مستوى، كما أن هناك بحوثاً تربوية مستفيضة رافقت الفروق الفردية بين الطلبة، بيد أن الفكر التربوي عند علماء المسلمين كابن جماعة ساهم في إضاءة التعامل مع الطلبة على حسب مستوياتهم، وقدَّم

---

(١) التذكرة ٥٣.

(٢) المرجع السابق ٤٢.

بعض الحلول، وشرح بعض المواقف على نحوٍ يناسب العملية التعليمية وما رافقها في عصرهم.

٣ - العناية بمرحلة التطبيق والمراجعة في إعداد الدرس:

يُعير الشيخ ابن جماعة انتباهه لأهمية مرحلة التطبيق والمراجعة التي تعقب شرح الدرس ولا يخفى على المربين أهميتها؛ فهي تثبت المعلومات المشروعة، وتجعل الطالب ذا صلة عملية بالمادة العلمية. فإذا سار الطالب عبر منهج نظري يعتمد على سرد المعلومات سرداً من غير تطبيق على مضمونها فإنه سينشأ على عادة حفظ هذه المعلومات من أجل الامتحان. وكثيراً ما تراه معنيَّاً بتعداد فقرات المادة العلمية من غير استيعابٍ مُحيطٍ بها، وقد يفهمها فهماً قريباً من غير إدراك لاستعمالاتها، فإذا انتهى من يوم الامتحان نسي معظمها، وهذا يعود إلى حِفظه النظري لطرف من القواعد أثناء تحصيله مع شيخه في قاعة الدرس.

إنَّ جيل الحِفظ والسَّرد جيلٌ ليس لديه القدرة على التعبير الصحيح والفهم الصحيح والكتابة الصحيحة، وذلك ناشىء من أسباب كثيرة، يأتي في طليعتها[1] الخطأ في العملية التعليمية ومواردها الصحيحة وطرقها الفاعلة، وبذلك لم تقم اللغة بوظائفها المختلفة من تعبير وتفكير واتصال وإقناع. وانطلاقاً من أهمية مرحلة التطبيق والمراجعة في إعداد الدرس فإن المربي الشيخ ابن جماعة

---

(١) انظر: التطبيق اللغوي: أثره ووسائل تحقيقه ص٤.

يوصي المدرِّس في أثناء العملية التعليمية أن يُعنى بعد فراغه مِن شرح درسه بطرح مسائل تتعلق بالدرس، على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شُرِح لهم[1]: «إذا فرغ الشيخ مِن شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم. فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره»، ونلاحظ هنا مسألتين تظهران في مرحلة التطبيق والمراجعة هما استحكام الفهم وتكرار الإِصابة، فالطالب قد غدا متثبِّتاً عالماً بوجوه المسألة وأوجه تطبيقاتها المختلفة، ويبدو هذا في بعض العلوم أكثر من بعضها الآخر كالفرائض والنحو والصرف، وذلك بطريق التمارين الكثيرة والاحتمالات المتعددة.

وفي مرحلة التطبيق والمراجعة سيبدو للشيخ نمط آخر من الطلبة: «ومن لم يفهمه تَلَطَّف في إِعادته له والمعنى، بطرح المسائل؛ لأن الطالب ربما استحيا من قوله: لم أفهم، إِمَّا لرفع كَلَفةِ الإِعادة على الشيخ، أو لضيق الوقت، أو حياء من الحاضرين أو لكيلا تتأخر قراءتهم بسببه». لقد كَشَفَتْ للشيخ هذه المرحلة أن بعض الطلبة لم يستوعبوا الشرح السابق لأسبابِ عدَّدها، وإِتقان التطبيق والمراجعة كفيل بأن يقدِّم لهؤلاء بعض العون في توضيح مالم يتضح لهم.

وثمة طريقة تعليميَّة أخرى يشير إِليها ابن جماعة وتدخل ضمن مرحلة التطبيق والمراجعة بأسلوب آخر يقول[2]: «وينبغي للشيخ أن يأمر بإِعادة الشرح بعد فراغه فيما بينهم؛ ليثبتَ في أذهانهم

---

(١) التذكرة ٥٣.

(٢) المرجع السابق ٥٤.

ويرسخ في أفهامهم، ولأنه يحثُّهم على استعمال الفكر ومؤاخذة النفس بطلب التحقيق». فقد يستحيي الطالب من شيخه ولا يستحيي من زميله، حيث يطلب منه استكمال الشرح وضبط المسائل، فالطالب الفاهم ترسخ المسألة في ذهنه أكثر بمراجعتها والإحاطة بمفرداتها، والطالب الآخر يستدرك مافاته، وما هذا كله إلا ضرب من المراجعة المفيدة في قاعة الدرس وخارجها.

ومن الأهمية بمكان عند الشيخ ابن جماعة أن يطالب المعلم[1] «الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدَّم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تُبنى على أصل قرره أو دليل ذكره».

إنَّ استماع الشيخ للمحفوظات من أفواه تلاميذه لا تخلو من فوائد وذلك لضبط هذه النصوص وتطبيق الأصول على الفروع، ومعرفة موضع الشاهد من المسألة. ويشجع ابن جماعة جمهور الطلبة المواظبين على حلقة الشيخ أن يتذكروا ماوقع في مجلس الشيخ[2] من الفوائد والضوابط وغير ذلك، وأن يعيدوا كلام الشيخ فيما بينهم، فإن في المذاكرة نفعاً عظيماً. وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرُّق أذهانهم وتَشَتُّت خواطرهم وشذوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم.

---

(١) التذكرة ٥٤.

(٢) المرجع السابق ١٤٣.

واضح من النصوص السابقة أن مرحلة التطبيق والمراجعة لها مجالان رئيسان في نظرية ابن جماعة، المجال الأول يتدخل فيه المعلم ويساهم بنفسه في سبر معلومات الطلبة واستذكار المحاضرات السابقة معهم، والمجال الثاني يتركه للطلبة فيما بينهم، ولكل مجال فوائده وأهميته، ويتحقق للمدرس غايات عديدة، منها: أن يتأكد من تثبيت المعلومات في أذهان الطلبة، ومنها حث الطلبة على إعمال فكرهم في الربط والاستنتاج؛ لأنَّ الشيخ -غالباً- يطرح قضايا في درس التطبيق والمراجعة تحتاج إلى ذلك، ومنها مؤاخذة النفس بطلب التحقيق، إذ يكتشف الطالب بنفسه أن الدرس لم يستوعبه، فيطلب من شيخه إعادة شرحه، أو شرح بعض فقراته.

وتتضح أهمية التطبيق أكثر فأكثر في دروس معينة أكثر من غيرها؛ لأنَّ تحويل الدرس إلى تلقين، وجعل وظيفة الطالب هي التلقي، وضعف التفاعل والأخذ والعطاء بين الطالب وأستاذه، كل أولئك عوامل تسهم في تحوُّل القاعدة النظرية إلى سليقة وطبع، هذا بالإضافة إلى جفاف بعض القواعد، فتصبح المعادلة أكثر صعوبة، من عناصرها: الجفاف والأستاذ الذي ألف السرد والتلقين، والطالب المحكوم بكثير من الصوارف التي تصرفه عن المتابعة والتحصيل اللازم، فتجتمع كل هذه العناصر لتكون الثمرة المرجوَّة ضعيفة باهتة غير فاعلة.

ولعل مِن أنفع الوسائل العملية الشروع في أوجه التطبيق الميدانية عقب كل درس مقرر، ويستعان بالسبورة لتسجيل هذه الأوجه،

ويشترك الطلبة جميعاً في حلِّها. ومن فوائد هذه التطبيقات تعويد فكر الطالب على التنظيم والتحليل وتدريبه على الكتابة الصحيحة معنى ومبنى، وتثبيت المعلومات النظرية التي تلقَّاها الطالب؛ لأنه انتقل إلى عملية جديدة تعتمد على التحليل والربط والأستنتاج.

٤ - التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

يتحدث علم النفس التربوي عن سلوك هادف له أثر في نجاح فاعلية التَّعلُّم يقوم به المعلم في قاعة الدرس تجاه تلاميذه. وهذا السلوك يسميه العلماء: التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي[(١)]، ويَعنون به تقوية التعلم المصحوب بنتائج مُرضية وإضعاف التعلم المصحوب بشعور غير سارّ. ويحدد التعزيز الإيجابي إلى مدى بعيد استجابات الفرد التي ستبقى وتصبح عادات ومهارات.

وقد اختبر علماء النفس التربويُّون أثر التشجيع والمديح، وأثر التثبيط والتقريع، وقُسِّم المجرَّب عليهم إلى فريق شُجِّع بعد كل محاولة، وفريق ثان ثُبِّط بعد كل محاولة. وأثناء الاختبار كان أعضاء الفريق الأول يُشَجَّعون ويُمدَحُون. وقد دلَّت النتائج على أن الطلاب الذين شُجِّعوا ومُدِحوا تمكنوا من حل المشكلة أكثر من سواهم بكثير، وتمكَّنوا من الوصول إلى أجوبتهم الصائبة بسرعة أكبر.

واختبر أحد العلماء أثر المديح على ( ٢١٣٩ ) تلميذاً في ( ٧٤ ) صفاً، وكانت العلامات التي حصل عليها الطلاب

---

( ١ ) علم النفس التربوي د. فاخر عاقل ١٩٠.

أدنى ما تكون عند الفريق الذي لم يتلقَّ أية ملاحظات، **ولقد نال أحسن العلامات الذين امتدح المعلم عملهم**. وقد استنتج العلماء من التجارب السابقة أن المديح يدل على اهتمام حقيقي من المعلم. فما موقف المربي ابن جماعة من التعزيز الإيجابي؟ أولاً: إنه يوجِّه المعلمين إليه[١] في مرحلة مراجعة المحفوظات وامتحان ضبطهم لما قُدِّم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة «فمن رآه مُصيباً في الجواب ولم يَخَفْ عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه» ويوضح ابن جماعة الغاية من ذلك« ليبعثَه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد». وهو في موضع آخر يخُصُّ[٢] مَن هو أكثر تحصيلاً وأشدُّ اجتهاداً أو أحسن أدباً من الطلبة فَيُظْهِرُ إكرامه وتفضيله، ويبِّين أن زيادة إكرامه لتلك الأسباب، لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات. فالغاية إذاً تربوية لتشجيع المتفوق من جانب، وتشجيع غيره على سلوك سبيله من جانب آخر. وإذا فرغ الشيخ مِن درسه فلا بأس بطرح مسائل تتعلَّق به على الطلبة فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره[٣].

ولتحقيق التعزيز الإيجابي ينبغي للمعلم أن يخاطب الفاضل المتميز[٤] بكنية ونحوها مِن أحب الأسماء إليه. وهذا كله من قبيل إثارة الدافع على التعلم عند التلميذ، وهو أمر أجمعت كتب التربية عليه، ولطالما دعا ابن جماعة المعلم لترغيب تلميذه في طلب العلم

---

(١) التذكرة ٥٤.
(٢) المرجع السابق ٥٩.
(٣) المرجع السابق ٥٣.
(٤) المرجع السابق ٦٥.

وتحريضه على طلب الفوائد، ولا يَدَّخر عنه من أنواع العلوم ما يسأل عنه. وما أكثر الصوارف عن العلم -ولا سيما في عصرنا- فيكون من مهمة المعلم أن يصرف عن طلبته الهموم المُشغِلة عن الدرس والتحصيل ويهوِّن عليهم مؤونته.

وتتحدث كتب علم النفس التربوي عن التعزيز السلبي[1] وتقول: إن من واجب المعلم أن يلجأ إليه أحياناً؛ لأنه قد يُدِلُّ المتعلم على ما يجب عليه تجنُّبه. ومن واجب المعلم أن يدرس كل حالة بمفردها، وأن يستعمل المديح والتوبيخ بحكمة. ويدعو ابن جماعة لانتهاج هذا السبيل ويقول[2]: «وينبغي أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطناً وظاهراً، فمن صدر منه من ذلك مالا يليق من إرتكاب محرَّم أو مكروه أو ما يؤدي إلى فساد حال أو ترك اشتغال أو إساءة أدب في حق الشيخ أو غيره أو كثرة كلام بغير توجيه ولا فائدة أو معاشرةِ مَن لا تليق عشرته أو غير ذلك، عرَّض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرِّض به ولا مُعَيّن له. فإن لم ينته نهاه عن ذلك سراً، ويكتفي بالإشارة مع مَن يكتفي بها، فإن لم ينته نهاه عن ذلك جهراً ويغلظ القول عليه إن اقتضاه الحال لينزجر هو وغيره ويتأدَّب به كل سامع». فالطلبة في ذمَّة الشيخ ليس في الجانب العلمي فحسب، وإنما في الخلق والأدب كذلك، فتجده ملاحظاَ أحوالهم. فإن وجد شيئاً غير مُرضٍ تَدَخَّل بحكمته وحصافته ليصل إلى غرضه بالكناية والإشارة، ثم يتدرج حسب معطيات محيطه للوصول إلى غرضه.

---

(١) علم النفس التربوي، د.فاخر عاقل ١٩٤.

(٢) التذكرة ٦٠.

يقول الدكتور فاخر عاقل[١] : «إِن النتائج التجريبية والأسئلة التي تثيرها تُظهر أن على المعلم أن يستعمل المديح والتوبيخ بكثير من التفريق والمهارة وبالنسبة لكل طالب فرد. وواجب المعلم أن يدرس كل حالة بمفردها وأن يستعمل المديح والتوبيخ بذكاء وحكمة».

ويتحدث علم النفس التربوي[٢] عن إخبار المتعلم بنوع الخطأ الذي ارتكبه مما يساعد على إراءته كيفية تصحيح خطئه، وبذلك يُسَرِّع التعلمَ، وتكون النتائج خيراً من مجرد إِخبار المتعلم بأنه أخفق، ومن الأحسن إِخبار المتعلم بنتائجه حالاً ومباشرة بعد كل محاولة وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة. وقد تحدَّث ابن جماعة عن ذلك وبيَّنَ ضرورة بيان خطأ المخطىء في مراجعة المحفوظات[٣] وزجر من تَعَدَّى في بحثه أو ظهر منه لَدَدٌ في بحثه أو ترك الإِنصاف بعد ظهور الحق أو أساء أدبه[٤].

(١) علم النفس التربوي ١٩٧.
(٢) المرجع السابق ١٧٤.
(٣) التذكرة ٥٤.
(٤) المرجع السابق ٤١.

٥ - إعداد المدرِّس الكفء والطالب المجلِّي:

أَوْلَت الدراسات التربوية الحديثة المدرِّسَ بالمزيد من العناية والاهتمام، ولا يقتصر النمو المهني للمعلم على الجهود المستمرة التي يبذلها لزيادة فهمه للأطفال، وإنما يتعدَّاها إلى التقويم الشخصي المستمر، والعمل الدائب على زيادة تعلُّمه الخاص[١]. ويكمن السرُّ في هذه العناية أنَّ ترقية المعلم وتنويره ينعكس على عطائه وعلاقته بالتلميذ. وقد أفاض ابن جماعة في الحديث عن إعداد المدرِّس الكفء الذي يستلم رسالة التوجيه والتعليم، ورسم له صورة مثالية متألقة، وتحدَّث عن واجباته وكونه قدوةً فاعلة في المجتمع، وطلب منه ألا يُذِلَّ العلم بذهابه ومشيه إلى غير أهله من أبناء الدنيا من غير ضرورة أو حاجة[٢]. وعليه أن يُنَزِّه علمه عن جَعْله سُلَّماً يُتوصَّل به إلى الأغراض الدنيوية من جاهٍ أو مال أو سمعة أو شهرة أو خدمة، أو تَقَدُّم على أقرانه[٣]، وأن يتنزَّه عن دنيء المكاسب ورذيلها، ويتجنب مواضع التهم وإن بَعُدَت، ولا يفعل شيئاً يتضمن نقصاً في المروءة أو ما يُستنكر ظاهراً، حتى لا يعرِّض نفسه للتهمة، ويوقع الناس في الظنون المكروهة. فإن اتفق وقوع شيء من ذلك لحاجة أو نحوها أخبر مَن شاهده بعذره ومقصوده لكيلا ينفر منه، فلا ينتفع بعلمه. وعليه أن ينهض في مصالح المسلمين على الطريق المشروع، ولا يرضى من أفعاله

---

(١) انظر: علم النفس التربوي ٥١٣.
(٢) التذكرة ١٦.
(٣) المرجع السابق ١٩.

الظاهرة والباطنة بالجائز منها، بل يأخذ نفسه بأحسنها وأكملها، فقد يقتدي بهديه مَنْ لا يعرفه، وإِذا لم ينتفع العالم بعلمه فغيره أبعد عن الانتفاع به، ولهذا عَظُمت زَلَّة العالم لما يترتب عليها من المفاسد لاقتداء الناس به.

وعلى المدرِّس أن يعامل الناس[1] بمكارم الأخلاق وكظم الغيظ وطلاقة الوجه وإِفشاء السلام والإِيثار وترك الاستئثار والسعي في قضاء الحاجات وبَذل الجاه في الشفاعات والرفق بالطلبة وإِعانتهم وبرِّهم، وعليه أن يبتعد عن التنافس في الدنيا والمباهاة بها، والمداهنة وحب المدح بما لم يفعل، والعمى عن عيوب النفس والاشتغال عنها بعيوب الخلق، والحمية والعصبية لغير الله.

وعليه أن يستزيد[2] من الجد والاجتهاد والاشتغال بالقراءة والمطالعة، ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره في غير العلم والعمل، وأن لا يستنكف أن يستفيد ما لا يَعلمه ممَّنْ هو دونه، بل يكون حريصاً على الفائدة حيث كانت، والحكمة ضالة المؤمن. وعليه أن يشتغل بالتصنيف والجمع والتأليف مع كمال الأهلية، ليطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم والمطالعة والمراجعة، والأَولى أن يعتني بما يعمُّ نفعه وتكثر الحاجة إِليه، وليكن اعتناؤه بمالم يُسبق إِلى تصنيفه متحرياً إِيضاح العبارة في تأليفه، ولا يخرج تصنيفه مِن يده قبل تهذيبه وتكرير النظر فيه وترتيبه. أمَّا من لم يتأهل فهو يُضَيِّع زمانه فيما لم يُتقنه، ويدع الإِتقان الذي هو أحرى به منه.

---

(١) التذكرة ٢٣.

(٢) المرجع السابق ٢٦.

وإذا عـزم[1] على التـدريس تَنَظَّف وتطيَّب ولبس من أحـسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه، ولا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة ولا يخفضه خفضاً، لا يحصل معه كمال الفائدة. وكان الشافعي[2] إذا ناظره إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول: نفرغ من هذه المسألة ثم نصير إلى ما تريد.

وعليه أن يلازم الإنصاف في بحثه وخطابه، ويسمع السؤال من مورده على وجهه وإن كان صغيراً، ولا يترفع على سماعه فيحرم الفائدة، وإذا سئل عما لم يعلمه قال: لا أعلمه، أو لا أدري، وقوله لا أدري لا يضع مِن قدره كما يظنه بعض الجهلة بل يرفعه، لأنه دليلٌ عظيم على عظم محلِّه وقوة دينه وكمال معرفتة وحسن تثبُّته، وإنما يأنف مِن قول: لا أدري مَن قَلَّت معرفته لأنه يخاف مِن سقوطه من أعين الحاضرين، وهذه جهالة ورقة دين. وربما يُشهدُ خطؤه بين الناس فيقع فيما فرَّ منه، ويتصف عندهم بما احترز عنه.

ولا يجـوز أن ينتـصب للتـدريس[3] إذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدرس مِن علمٍ لا يعرفه، واللبيبُ مَنْ صان نفسه عن تعرُّضها لما يُعَدُّ فيه ناقصاً وبتعاطيه ظالماً، وبإصراره عليه فاسقاً، فإنه متى لم يكن أهلاً لما يقتضيه عُرفُ مثله كان بإصراره على تناول ما لا يستحقه فاسقاً، وأقل مفاسد ذلك أن الحاضرين يفقدون الإنصاف لعدم مَن يرجعون إليه عند الاختلاف. ولا يجوز أن يتعرض لأي فن لا يتقنه.

---

(١) التذكرة ٣٧.

(٢) المرجع السابق ٤٠.

(٣) المرجع السابق ٤٥.

وبعض المعلمين يغلِّبون جانب سوء الظن في بعض طلبتهم ويمتنعون من تعليمهم بحجة عدم خلوص نياتهم، وأنهم يريدون من العلم عرضاً دنيويا مثلاً، أو كان لديهم تقصير في بعض جوانب الالتزام الشرعي، وابن جماعة في ذلك يودُّ ترجيح حسن الظن ويقول[1] : «فإنَّ حُسنَ النية مرجوٌّ له ببركة العلم. قال بعض السلف: طَلَبنا العلم لغير الله فأبى إلا أن يكون لله. قيل: معناه فكان عاقبته أن صار لله؛ ولأن إخلاص النية لو شُرِط في تعليم المبتدئين فيه مع عُسره على كثيرٍ منهم لأدَّى ذلك إلى تفويت العلم كثيراً من الناس، لكن الشيخ يحرِّض المبتدىء على حسن النية بتدريج قولاً وفعلاً، ويُعلمه بعد أنسه به أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العلية من العلم والعمل وفيض اللطائف، وأنواع الحِكم وتنوير القلب وانشراح الصدر، وتوفيق العزم وإصابة الحق، وحسن الحال والتسديد في المقال، وعلوِّ الدرجات يوم القيامة».

وما ينفك صاحب «التذكرة» يُعلي من شأن رسالة المعلم وأثره في إصلاح المجتمع، ومهما كان هذا الأثر ضيئلاً من حيث العدد أو الحجم فهو واسع عظيمٌ من حيث النفع والجدوى، يقول: «واعلم[2] أن الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة من أعزِّ الناس عليه وأقرب أهله إليه؛ ولذلك كان علماء السلف الناصحون لله ودينه يُلقُون شبك الاجتهاد لصيد طالب ينتفع الناس به في حياتهم ومَن بعدهم، ولو لم يكن للعالم إلا طالبٌ واحد ينتفع الناس بعلمه وعمله

(١) التذكرة ٤٧.
(٢) المرجع السابق ٦٣.

وهديه وإرشاده لكفاه ذلك الطالب عند الله تعالى، فإنه لا يتصل شيء من علمه إلى أحد، فينتفع به إلا كان له نصيب من الأجر».

أمَّا الطالب المجلِّي فقد عُنيت به الدراسات التربوية الحديثة أيَّما عناية وصار هدفاً لأبحاثها[1] ومحوراً لتجاربها. وقد خصَّه الشيخ ابن جماعة بالمزيد من العناية والرعاية، وطالبه أولاً بأن يُطهِّر قلبه[2] من كل غش وخلق سيىء وسوء عقيدة؛ ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه، وإذا طاب القلب للعلم ظهرت بركته. وينبغي له أن يُصَحح نيته ويُنَوِّر قلبه وأن يبادر شبابه إلى التحصيل، ولا يغتر بخدع التسويف والتأميل، فإن كل ساعة تمضي من عمره لا عوض عنها، وأن يقطع ما يقدر عليه من العلائق الشاغلة عن تمام الطلب وبذل الاجتهاد فإنها كقواطع الطريق[3]، وأن يكون له خطة في تقسيم أوقات ليله ونهاره، وأن يأخذ نفسه بالورع في جميع شأنه. والذي ينبغي لطالب العلم ألاَّ يخالط إلا مَن يفيده أو يستفيد منه، وأن يقدم النظر[4]، ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه، وليكن ممَّن كَمُلَتْ أهليَّته وعُرِفَتْ عفَّته وكان أحسن تعليماً، وليحذر من التقيُّد بالمشهورين؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن وعليه أن لا يخرج عن رأي شيخه وتدبيره، ويتقرَّب إلى الله تعالى بخدمته، ويعرف له حقه، ولا ينسى له فضله، وأن يصبر على جفوة تصدر من شيخه،

---

(١) انظر : علم النفس التربوي د. فاخر عاقل ١٩٨؛ والطالب المجليِّ هو صافي الذهن السابق على أقرانه.

(٢) التذكرة ٦٧.

(٣) المرجع السابق ٧٠.

(٤) المرجع السابق ٨٥.

ولا يصدُّه ذلك عن ملازمته والاخذ عنه، وأن يشكر الشيخ على توقيفه على ما فيه فضيلة، ولا يطلب من الشيخ إقراءه في وقت يشقّ عليه فيه، ولا يخترع عليه وقتاً خاصاً به دون غيره، وليكن ذهنه حاضراً في كل وقت، وأن يحذر في ابتداء أمره من الاشتغال في الاختلاف بين العلماء[1]، ويحذر من التنقل من كتاب إلى كتاب من غير موجب فإنه علامة الضجر، أمَّا إذا تحققت أهليته وتأكدت معرفته فالأولى أن لا يَدَعَ فناً من العلوم الشرعية إلا نظر فيه، ويعتني من كل علم بالأهم، فالأهم ولايَغْفَلَنَّ عن العمل الذي هو المقصود بالعلم، وأن يصحح ما يقرؤه قبل حفظه تصحيحاً متقناً، ثم يحفظه بعد ذلك حفظاً محكماً، ثم يكرر عليه بعد حفظه تكراراً جيداً، ثم يتعاهده في أوقات يقررها لتكراره. وقد تحدَّثت كتب علم النفس عمَّا سَمَّته بالمبالغة في التعلم، وتعني بذلك مراجعة المادة العلمية عدة مرات لاستيعابها وتذكُّرها. يقول الدكتور فاخر عاقل[2]: «ونستطيع القول بأن خمسين بالمئة من الوقت تُخَصَّص لإعادة التعلُّم والمبالغة قد تكون مفيدة جداً لحسن التعلُّم وحسن التذكُّر. والحق أن المبالغة في التعلُّم تُمَكِّن الطالب من امتلاك ناصية الموضوع؛ لأنها تَحول دون النسيان أو تقلِّل منه. إن المبالغة في التعلم هي تكرار إضافي للمادة المتعلَّمة، واستعمال المادة الواحدة في مناسبات وسياقات مختلفة وجديدة يساعد على حسن الحفظ والتذكر». ويتابع ابن جماعة توجيهه لطالبه

---

(١) التذكرة ١١٦.

(٢) علم النفس التربوي ٢٢٩.

المجلِّي فيقول: ولا يستقل بفائدة يسمعها، أو يتهاون بقاعدة يضبطها، بل يبادر إلى تعليقها وحفظها، ولتكن همَّته في طلب العلم عالية، فلا يكتفي بقليل العلم مع إمكان كثيره، ولا يؤخر تحصيل فائدة تمكَّن منها، ويغتنم وقت فراغه ونشاطه وعافيته ونباهة خاطره، وإذا كَمُلَت أهليتُه ومرَّ على أكثر كتب الفن، بحثاً ومراجعة اشتغل بالتصنيف، وينبغي ألاَّ يَستحيي من سؤال ما أشكل عليه بتلطُّف وحسن خطاب، وألا يسأل عن شيء في غير موضعه.

والشيخ ابن جماعة يُعنى كثيراً -في العملية البنائية للطالب المجلِّي- بأدب المرتادين على مجلس العلم؛ وذلك لأنَّ أبرز ما يمتاز به أولئك هو التخلق بالخلق الحسن مع أستاذ الحلقة، ويعقد لبلوغ ذلك فصولاً كثيرة منها فصل خاص عن آداب الدخول على الشيخ يقول[1]: «وينبغي ألاَّ يدخل على الشيخ في غير المجلس العام إلا باستئذانٍ سواء كان الشيخ وحده، أو كان معه غيره، فإن استأذن بحيث يعلم الشيخ ولم يأذن له انصرف، ولا يكرر الاستئذان، وإن شك في علم الشيخ به فلا يزيد في الاستئذان فوق ثلاث مرات. وينبغي أن يدخل على الشيخ كامل الهيئة متطهِّر البدن والثياب نظيفهما، لا سيما إن كان يقصد مجلس العلم فإنه مجلس ذِكرٍ واجتماع في عبادة».

ويمضي صاحب «التذكرة» ويسرد أدق التفاصيل في أدب

---

(١) التذكرة ٩٣.

الطالب المجلّي ويرسم له أرفع الآداب ليراعيها مع شيخه يقول[١] : «ومتى دخل على الشيخ في غير المجلس العام وعنده مَنْ يتحدث معه فسكتوا عن الحديث، أو دخل والشيخ وحده يصلّي أو يذكر أو يكتب أو يطالع، فترك ذلك أو سكت ولم يبدأه بكلام أو بسط حديث فليسلم ويخرج سريعاً، إلا أن يحثَّه الشيخ على المكث، وإذا مكث فلا يطيل إلا أن يأمره بذلك». وهو يفرِّق إذاً بين آداب الحديث مع الشيخ في الدرس العام وغيره، ففي كل مجلس معانٍ خاصة به.

وقد يتوجَّه الطالب لشيخه بمجموعة من الأسئلة العلمية ولكنه لم يَلقَه، فيذكره ابن جماعة بالحرص على العلم وانتظار الشيخ يقول[٢] : «وإذا حضر مكان الشيخ فلم يجده جالساً انتظره لكيلا يُفَوِّت على نفسه درسه، فإنَّ كل درس يفوِّت لا عوض له، ولا يطرق عليه ليخرج إليه، وإن كان نائماً صبر حتى يستيقظ، أو ينصرف ثم يعود».

وجلسة الدرس العام بحضور الشيخ لها آدابها وأصولها، فيخصُّها ابن جماعة بمزيد من التفصيل يقول[٣] : «وينبغي أن يجلس بين يدي الشيخ جِلسة الأدب، أو متربعاً بتواضع وسكون، ويُصغي إلى الشيخ ناظراً إليه ويُقبل بكليته عليه، متعقلاً لقوله بحيث لا يحوجه إلى إعادة الكلام مرة ثانية، ولا يلتفت من غير ضرورة ولا ينظر إلى يمينه أو شماله أو فوقه أو قدامه بغير حاجة، ولا سيما عند

(١) التذكرة ٩٥.

(٢) المرجع السابق ٩٦.

(٣) المرجع السابق ٩٧.

كلامه معه. وينبغي ألاَّ ينظر إلا إليه، ولا يضطرب لضجةٍ يسمعها أو يلتفت إليها، ولا ينفُض كُمَّيه، ولا يحسر عن ذراعيه، ولا يعبث بيديه أو رجليه أو غيرهما من أعضائه، ولا يضع يده على لحيته أو فمه، أو يعبث بها في أنفه أو يستخرج منها شيئاً ولا يفتح فاه، ولا يقرع سنَّه، ولا يضرب الأرض براحته أو يخط عليها بأصابعه، ولا يشبك بيديه أو يعبث بأزراره، ولا يسند بحضرة الشيخ إلى حائط أو مخدَّة، أو يجعل يده عليها، ولا يعطي الشيخ جنبه أو ظهره، ولا يعتمد على يده إلى ورائه أو جنبه، ولا يكثر كلامه من غير حاجة، ولا يحكي ما يُضحك منه أو مافيه بذاءة، أو يتضمن سوء مخاطبة أو سوء أدب، ولا يضحك لغير عجب، فإن غلبه تبسَّم تبسُّماً بغير صوت البتة، ولا يُكثر التنحنح من غير حاجة، ولا يبصق ولا ينتخع ما أمكنه، ولا يلفظ النخامة مِن فيه بل يأخذها مِن فيه بمنديل أو خرقة، ويتعاهد تغطية أقدامه، وإذا عطس خفض صوته جهده، وستر وجهه بمنديل أو نحوه، وإذا تثاءب ستر فاه بعد ردِّه جهده». وكل هذه التوجيهات وغيرها كثير من مراعاة الآداب الشكلية اعتدَّ بها أسلافنا ولم يتساهلوا في الأخذ بها في تربية الناشئة ويبدو أن مدارس الغرب التربوية تنهج نهجاً اخر، فقد أتيحت لنا مناسبات عديدة لنرقب الآداب الشكلية التي تربِّي عليها الناشئة في المؤسسات التربوية الغربية، وحتى المراحل المتقدمة، فالقوم لا يعتدُّون بمراعاة مثل هذه الأنماط التي ينصُّ عليها ابن جماعة، وقد يكون لهم في ذلك وجهة نظر تتواءم مع فلسفة الحرية وإعلاء صوتها في شتى الميادين.

ويعرِّج ابن جماعة على آداب حوار التلميذ مع شيخه، ويضع له بعض الحدود المبنية على التلطف في السؤال والجواب ورفع مكانة الشيخ في نظر المرتادين على حلقته يقول[١] : «وينبغي أن يحسن خطابه مع الشيخ بقدر الإمكان ولا يقول له: لِمَ؟ ولا، ولا نسلِّم، ولامَن نقل هذا؟ ولا أين موضعه؟ وشبه ذلك. فإن أراد استفادته تلطَّف في الوصول إلى ذلك». وقد يحدث أحياناً أن يصرَّ الشيخ على قوله أو دليله وليس الحق بجانبه فما موقف التلميذ؟[٢] يجيب صاحب التذكرة بقوله: «فلا يغير وجهه أو عينيه أو يشير إلى غيره كالمنكر لما قاله بل يأخذه ببشرٍ ظاهر، وإن لم يكن الشيخ مصيباً، لغفلةٍ أو سهو أو قُصورِ نظرٍ في تلك الحال، فإن العصمة في البشر للأنبياء. وليتحفظ من مفاجأة الشيخ بصورة ردّ عليه، فإنه يقع ممن لا يحسن الأدب مع الناس كثيراً، مثل أن يقول له الشيخ: أنت قلت كذا وكذا فيقول: ما قلت كذا. ويقول له الشيخ: مرادك في سؤالك كذا، أو خطر لك كذا فيقول: لا، أو ما هذا مرادي، أو ماخطر لي هذا وشبه ذلك. فإن لم يكن بدٌّ من تحرير قصده وقوله فليقل: فأنا الآن أقول كذا، وأعود إلى قصد كذا، ويعيد كلامه... وشبه ذلك ليكون مستفهماً للجواب سائلاً له بحسن أدب ولطف عبارة».

ومن مظاهر الأدب الحسن والْخُلُق الطيب أن الشيخ قد يشرع في إنشاد شعر أو فائدة مستغربة أو حكاية، فإن سأل الشيخُ التلميذ

---

(١) االتذكرة ١٠١

(٢) المرجع السابق ١٠١.

عن حفظه له[١] «فلا يجيب بـ نعم لما فيه من الاستغناء عن الشيخ فيه ولا يقل: لا، لما فيه من الكذب بل يقول: أحب أن أسمعه من الشيخ، أو أن أستفيده منه، أو بعُد عهدي، أو هو مِن جهتكم أصحُّ. فإن علم من حال الشيخ أنه يؤثر العلم بحفظه له مَسَرَّةً به، أو أشار إليه بإتمامه امتحاناً لضبطه وحفظه، أو لإظهار تحصيله فلا بأس باتباع غرض الشيخ ابتغاء مرضاته وازدياد الرغبة فيه».

ومن هذا القبيل يوجِّه ابن جماعة الطالب المجلِّي[٢] بأن لا يسبق الشيخ إلى شرح مسألة أو جواب سؤال منه أو من غيره، ولا يُظهر معرفته به أو إدراكه له قبل الشيخ. فإن عرض الشيخ عليه ذلك ابتداء والتمسه منه فلا بأس. وينبغي أن لا يقطع على الشيخ كلامه، أيَّ كلام كان، ولا يسابقه فيه، بل يصبر حتى يفرغ الشيخ من كلامه ثم يتكلم، ولا يتحدث مع غيره، والشيخ يتحدث معه أو مع جماعة المجلس. وإن ناول الشيخَ ورقة يقرؤها نشرها، ثم دفعها إليه ولا يدفعها إليه مطوية إلا إذا علم أو ظنَّ إيثار الشيخ لذلك، وإذا ناول الشيخ كتاباً ناوله إياه مهيئاً لفتحه والقراءة فيه من غير احتياج إلى إدارته، ولا يحذف إليه الشيء حذفاً من كتاب أو ورقة أو غير ذلك، ولا يمد يديه إليه إذا كان بعيداً، ولا يحوج الشيخ إلى مدِّ يده أيضاً لأخذه، بل يقوم إليه قائماً ولا يزحف إليه زحفاً، وإذا جلس بين يديه لذلك فلا يقرب منه قرباً كثيراً، ولا يضع رجله أو يده أو شيئاً من

---

(١) االتذكرة ١٠٥.

(٢) المرجع السابق ١٠٦.

بدنه أو ثيابه على ثياب الشيخ أو وسادته أو سجادته، وإن ناوله سجادة ليصلي عليها نشرها أولاً... ويقصد بذلك كله التقرب إلى الله تعالى ثم إلى قلب الشيخ.

وهكذا يعرِّف ابن جماعة طلبة العلم بأشكال الأدب والْخُلُق والتعامل مع مشايخهم داخل الدرس وخارجه، وما سُقناه طرف من تفصيل منتشر، وكأني به يلتقط كل مشهد وصورة من دقائق التقدير العميق والمعاملة الحسنة والعلاقة الفريدة التي عرفها تاريخ العلوم والتربية عند السلف.

ويخصُّ القاضي ابن جماعة زملاء التلميذ الذين يشاركونه في طلب العلم بحديث مفصل عن أدب التعامل معهم ومعايشتهم، وهذا يعني أن لدى صاحب «التذكرة» نظرية شاملة عن القائمين بالعملية التعليمية وكل ما يصاحبها ويشترك في فاعلياتها، وما يلزم كل عناصرها يقول[١] : «وينبغي أن يتأدَّب مع حاضري مجلس الشيخ، فإنه أدب معه واحترام لمجلسه وهم رفقاؤه، فيوقِّر أصحابه ويحترم كبراءه وأقرانه، ولا يجلس وسط الحلقة ولا قدَّام أحد إلا لضرورة، ولا يفرق بين رفيقين ولا بين متصاحبين إلا بإذنهما معاً. وينبغي للحاضرين إذا جاء القادم أن يرحبوا به ويوسعوا له، ويتوسعوا لأجله، ويكرموه بما يكرم به مثله، وإذا فُسح له في المجلس وكان حرجاً ضمَّ نفسه ولا يتوسَّع، ولا يعطي أحداً منهم جنبه ولا ظهره، ويتحفظ من ذلك» وقد يُسِيء بعض الطلبة الأدب مع زملائه فما موقف

---

(١) التذكرة ١٥٢.

تلميذنا المجلّي الذي يسعى صاحب «التذكرة» في بناء شخصية الخُلُقيَّة؟ يقول[1] : «لم يَنْهَره غير الشيخ إلا بإشارته أو سراً بينهما على سبيل النصيحة، وإن أساء أحد أدبه على الشيخ تعيَّن على الجماعة انتهاره وردُّه، والانتصار للشيخ بقدر الإمكان وفاءً لحقه».

ويُعنى ابن جماعة بمكتبة التلميذ المجلّي ويخصُّها بجانب من حديثه فيقول[2] : «ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراءً وإلا فإجارةً أو عارية؛ لأنها آلة التحصيل ولا يجعل تحصيلها وكثرتها حظَّه من العلم، وجمعها نصيبَه من الفهم، كما يفعله كثير من المنتحلين للفقه والحديث.

**إذا لم تكن حافظاً واعياً فجمعك للكتب لا ينفع**

وهو بذلك يشير إلى صنيع بعض الناس في إنشاء مكتباتٍ للتباهي والتفاخر.

هذه أهم معالم نظرية فاعلية التَّعلُّم عند المربي المعلم ابن جماعة، وهي تعطينا تصوُّراً عن حركة النشاط العلمي في عصره. وما أحرانا أن ندرسها لنستفيد منها في واقعنا وغدنا، فلا تكون لدينا على أنها مشاهد تاريخية عبرت وانقضت، وإنما هي أخلاق وآداب يمكن أن نطبِّقها، ونفيد منها في مؤسساتنا التربوية القائمة.

(١) التذكرة ١٥٣.

(٢) المرجع السابق ١٦٤.

# الفصل الثاني

## قبس من منهج المحدِّثين في التربية والتعليم.

ويشتمل على:

١ - مراعاة الأمانة العلمية.

٢ - التربية للجميع، والفائدة لمبتغيها.

٣ - العناية بالنوع لا بالمقدار.

٤ - من آداب الشيخ والتلميذ.

# قبس من منهج المحدِّثين
# في التربية والتعليم

للمحدِّثين آداب يتميزون بها، وتربية معينة يأخذون أنفسهم بها، ولطالما أثمرت آدابهم، ودنَتْ آثار تربيتهم من القطاف، فتكوَّن لديهم أجيال من العلماء تخصَّصوا بعلوم الحديث الشريف، وعُرِفوا إلى جانب هذا التخصص بذهنية متميزة اشتُهروا بها. والدارسون يَعرفون عادة منهجاً فريداً في البحث العلمي عُرِف بمنهج المحدَّثين في الجرح والتعديل، وليس هذا من أغراض بحثنا في السطور التالية، وإنما نودُّ أن نتعرَّف على قبس من منهجهم في التربية والتعليم من خلال المصنفات التالية:

**١ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغداديّ.**

**٢ - أدب الإملاء والاستملاء للسمعانيّ.**

**٣ - المعيد في أدب المفيد والمستفيد للعلمويّ.**

### ١ - مراعاة الأمانة العلمية

نستطيع أن نبيِّن مقصودنا من الأمانة العلمية: بأنها تناوُل العلم ووسائله تناولاً جادّاً يشتمل على التدقيق في موارده، والحرص على المصدر الصحيح، والابتعاد عمَّا يُريب المحدِّث، وأداء العلم أداءً صحيحاً بتحرير ألفاظه ونصوصه. وقد تربىَّ المحدِّثون على هذه المعاني، وأنشؤوا جيلاً من الطلبة يجتهدون في كسبها، ويتعلمون طرقها.

كان أهل الحديث يكتبون عن الشيخ في حلقة الدرس، ثم يُعنَون بتصحيح المذكرات، وذلك بعرضها مباشرة على الشيخ نفسه. وقالوا[١]: «ويستحبُّ لمن حفظ عن شيخ حديثاً أن يعرضه عليه ليصححه له، ويرده عن خطأ إن كان سبق إلى حفظه إياه». قال ابن أبي نعيم: قلت لنافع مولى ابن عمر: إنهم قد كتبوا حديثك قال: فليأتوني حتى أقيمه لهم»[٢]. وقد عقد الخطيب البغدادي باباً بعنوان «وجوب المعارضة بالكتاب لتصحيحه وإزالة الشك والارتياب» قال فيه[٣]: «يجب على مَن كتب نسخة من أصل بعض الشيوخ أن يعارض نسخته بالأصل، فإنَّ ذلك شرط في صحة الرواية من الكتاب المسموع» والمعارضة في اصطلاح المحدِّثين هي «مراجعة ما كتب الطالب مقابلاً بالنسخة التي كتب منها، وذلك بأن يمسك هو نسخته،

---

(١) الجامع لأخلاق الراوي ١ / ٢٣٥.

(٢) أدب الإملاء والاستملاء ٧٨.

(٣) الجامع لأخلاق الراوي ١ / ٢٧٥.

ويمسك ثقةٌ غيره الأصل، فيقرأ أحدهما ويُتَبِّع الآخر وذلك للتأكد من مطابقة النسخة الجديدة التي تُسَمَّى الفرع بالنسخة القديمة التي تسمَّى الأصل، وإصلاح ما يوجد من مفارقات من خطأ أو زيادة أو نقص، وهذا العمل من المحدِّثين هو القمة في الضبط والمحافظة على أصل النصوص »[١] . كما تحدَّث الخطيب البغدادي عن المعارضة بالمجلس المكتوب وإتقانه وإصلاح ما أفسد منه زيغ القلم وطغيانه[٢] . وهذا كله يشير إلى رغبة القوم في التدقيق في المادة العلمية التي هي محلُّ الدَّرس، فيراجعونها أحياناً على الشيخ صاحب الإملاء نفسه، ويراجعونها أحياناً على نسخة مِن أصلٍ بعض الشيوخ، وذلك كله للوصول إلى نسخة سليمة ممَّا يُريب من عيون التصحيف والتحريف والسقط، وهذا من أغراض التحقيق العلمي للنصوص. وكثيراً ما يقرأ المطالع في كتبهم مثل هذه العبارة[٣] : « وإذا فَرَغتَ اقرأه. فإن كان فيه سقط أقامه ثم يخرج به » .

ومن قبيل الأمانة العلمية ما أوجبوه على المحدِّث من الرجوع عمَّا رواه إذا تبيَّن أنه أخطأ فيه فإذا لم يفعل « كان آثماً » . وعلى الطالب الإمساك عن الاحتجاج به[٤] ، فما عرفوا التسرُّع في الرواية، وحكموا بالإثم على المتساهل الذي لم يرجع عمَّا رواه إذا تبيَّن له الخطأ، وقالوا في هذا المضمار[٥] : « ولا يجوز للراوي أن يُفَسِّر إلا ما عَرَف معناه،

---

( ١ ) انظر حاشية المحقق الدكتور محمود الطحان على كتاب الجامع ١ / ٢٧٥ .
( ٢ ) الجامع ٢ / ١٣٣ .
( ٣ ) المرجع السابق ٢ / ١٣٣ .
( ٤ ) المرجع السابق ٢ / ٤٠ .
( ٥ ) المرجع السابق ٢ / ١١١ ، أدب الإملاء٦٢ .

وأمَّا ما لم يعرف معناه فيلزمه السكوت عنه ويستشهد الخطيب البغدادي على هذا بحديث سُئل عنه الإمام أحمد بن حنبل فأجاب: الحديث صحيحٌ ولا أعرف معناه. والأصل أن الْمُمْلِي إذا روى حديثاً فيه كلام غريب فسَّره أو معنى غامض بيَّنه وأظهره. قال سفيان: تفسير الحديث خير من الحديث[1].

وكان الطلبة يتحلّقون حول الشيخ ليكتبوا عنه ويسمعوا حديثه. وإذا كثر عددهم، وكانوا لا يبلُغُهم صوت الراوي ولا يرونه جلس على منبر أو على غيره ليُشرف على الطلبة جميعهم، ويّسمعهم صوته، فيبدو لهم. ورغبة في تحقيق الرؤية ووضوح الصوت كان بعضهم يكره السماع عن الشيخ إذا لم يتحقق فيه هذا، والغاية من هذا وصول نبرات الصوت إلى آذانهم واضحةً، فيتضح لهم ما يكتبونه، كما أن التفاعل مع قسمات وجه الشيخ له أثر في الفهم والمتابعة[2]. ولتحقيق هذه المعاني قالوا: ينبغي أن يُتخير للاستملاء أفصح الحاضرين لساناً وأوضحهم بياناً، وأحسنهم عبارة، وأجودهم أداء[3].

وقد قسموا محاضراتهم إلى محاضرات يُكتفى فيها بالسماع عن الشيخ، ومحاضرات يضيفون إلى السماع الكتابة وقالوا[4]: إذا أورد المحدِّث في المذاكرة شيئاً أراد السامع له أن يُدَوِّنه عنه، فينبغي إعلام المحدِّث بذلك ليتحرَّى في تأدية لفظه وحصر معناه؛ وذلك لأن الكتابة

---

(١) أدب الإملاء ٦١.

(٢) المرجع السابق ٥٠.

(٣) المرجع السابق ٩٣.

(٤) الجامع ٣٦.

تقييد الحديث لحفظه ونقله وتدقيق الإفادة منه، فإعلام الشيخ الْمُمْلِي بذلك يدفعه إلى المزيد من تحرير العبارة وتدقيقها وحَملُ هذا العلم أمانة ودين، فقد عَرَف المحدثون حدود معرفتهم. وجَهلُ المحدِّث بشيء لم يكن لينقص مِن قدره. فإن لم يكن الراوي من أهل المعرفة بالحديث وعلله واختلاف وجوهه وطرقه وغير ذلك من أنواع علومه، فينبغي له أن يستعين ببعض حفاظ وقته في تخريج الأحاديث التي يريد إملاءها قبل يوم مجلسه. فإن أحبَّ الراوي خرَّج أحاديث المجلس لنفسه، ونقلها من أصوله إلى فرعه بخطه، ثم عرضها على مَن يثق بمعرفته وفهمه ليُصلح خَلَلاً إن وجده فيها ويتلافى من الأخطية ما أمكن تلافيها[١]. ومن تمام الأمانة العلمية أن تكون الرواية عن ثقات الشيوخ ممَّن حَسُنَت طريقته، وظهرت عدالته[٢].

ودأب المحدثون على أن يحدِّثوا باليقين الذي لا شك فيه في حدود علمهم، فإن شكُّوا في حفظهم لزم أن يمسكوا عن التحديث به[٣]. وينبغي لطالب علم الحديث أن لا يُكره المحدِّث على الرواية مِن حفظه إذا لم يحضره النشاط لذلك[٤]، فقد يكون عدم نشاطه سبباً في ضعف الرواية وإصابتها بخلل ما.

قال عبدالرحمن بن مهدي: «كنت أسأل سفيان فيقول: أخِّرْ هذا، أخِّر هذا؛ لم أطالع كتبي منذ أربع سنين» فليست المسألة تَشَهِّياً للرواية والإكثار منها، وليست المسألة خواطر وقصصاً، وإنما هي تبليغ

---

(١) الجامع ٢ / ٨٨.

(٢) االمرجع السابق ٢ / ٨٩.

(٣) االمرجع السابق ٢ / ١٤.

(٤) االمرجع السابق ٢ / ١٥.

علم وأمانة. وقد أحاط المحدِّثون علمهم بكثير من الرويَّة وقالوا: الأولى بالمحدِّث أن يروي من كتابه ليسلم من الوهم والغلط، ويكون جديراً بالبعد عن الزلل[1].

ومن قبيل تحقيق الأمانة العلمية أنه ينبغي لمن أفيد حديثاً عن شيخ أن يذكر في حال روايته ذلك الحديث أن فلاناً أفاده إياه[2].

والمحدِّث كان يجتهد الليالي في تحضير المادة العلمية التي سيلقيها على تلاميذه، فيحيطها بالعناية والإتقان. قال يحيى بن معين[3]: «إني لأحدِّث بالحديث فأسهر له؛ مخافة أن أكون قد أخطأت فيه». ومن أقوالهم[4]: «ضمنت لك أن كلَّ مَن لا يرجع إلى كتاب لا يؤمن عليه الزلل»، ومن هنا اعتمد المحدِّثون على الكتب أكثر من اعتمادهم على الذاكرة في المتابعات العلمية قال الطيالسي[5]: «ينبغي لصاحب الحديث أن يَتَّزر بالصدق، ويرتدي بالكتب» وقال أحمد بن حنبل لعلي بن المديني: لا تحدِّثني إلا من كتاب.

ومن قبيل الأمانة العلمية أن أحدهم إذا عزم على التصنيف لم ينشر شيئاً من تصانيفه إلا بعد تهذيبه وتحريره وإعادة تدبُّره وتكريره[6]. قال هلال بن العلاء: يُستدلُّ على عقل الرجل بعد موته بكتبٍ صنَّفها».

---

(١) الجامع ٢/ ١٠
(٢) االمرجع السابق ٢/ ١٥٣
(٣) المرجع السابق ٢/ ١٠
(٤) المرجع السابق ٢/ ١١
(٥) أدب الإملاء ٤٧
(٦) الجامع ٢/ ٢٨٣

وتشـدَّدوا في اتقـاء اللحن، وذلك لخطره على صناعة الحـديث وروايتـه قـال الخطيب[1] : « فـينبغي للمـحـدث أن يتَّـقي اللحن في روايتـه، ولن يقـدر على ذلك إلا بعـد دَرسـه النحـو ومطالعـتـه علم العربية » . وقال الشعبي : النحو في العلم كالملح في الطعام لا يُستغنى عنه .

لقد قطع المحدثون في تأدية صناعة الحديث وروايته شوطاً كبيراً في الأمـانة العلمية، وتمتلىء مـصنفـاتهم بأمثلة جـمة على ذلك ومن ذلك : أن الخطيب عقـد عنواناً في « جـامعه » قـال فيه[2] : « مراجعة المحدث وتوقيفه عندما يتخالج في النفس من روايته » . أفاد فيه أنه لا يجوز للطالب أن ينكر على المحدث شيئاً رواه إذا لم يعرفه، أو وقع في نفسه شيء من سماعه إياه، لكن ينبغي له أن يوقفه عليه، ويستثبته فيه فيما أخبره به قبله منه لكونه أميناً في نفسه عدلاً في حديثه، كما عقد عنواناً آخر قال فيه[3] : « اتباع المستملي لفظ المحدِّث » أفاد فيه أنه يسـتـحبُّ له ألاَّ يخـالف لفظ الراوي في التـبليغ عنه، بل يلزمـه ذلك، وخاصة إذا كان الراوي من أهل الدراية والمعرفة بأحكام الرواية .

واتجه القوم اتجاهاً واضحاً نحو التدقيق في الرواية وقالوا[4] : إذا لم يشارك الراوي غيره في التحديث عن شيخه لتفرده به كان ذكره تاريخ سمـاعـه أحسن ولإظهـار مـا خصَّه الله به من تلك الفضيلة .

---

( ١ ) الجامع ٢ / ٢٤
( ٢ ) المرجع السابق ٢ / ٤٥
( ٣ ) المرجع السابق ٢ / ٦٧
( ٤ ) المرجع السابق ٢ / ٩٣

وسمحوا برواية شيء من الأحاديث الموضوعة[١] على سبيل البيان لحال واضعه والاستشهاد على عظيم ما جاء به والتعجيب منه والتنفير عنه، فساغ ذلك، وكان بمثابة إظهار جرح الشاهد في الحاجة إلى كشفه والإبانة عنه. واستحبُّو للراوي إن روى حديثاً معلولاً أن يبيِّن علته[٢]. قال عمرو بن قيس: ينبغي لصاحب الحديث أن يكون مثل الذي ينتقد الدراهم؛ فإن الدراهم فيها الزيف والبهرج وكذلك الحديث. وإذا كان في الإسناد اسم يُشاكل غيره في الصورة كحبِّان المشابه لحيَّان ونحو ذلك مما يُخشى التباسه استحببت للراوي أن يذكر صورة إعجامه وإعرابه ليُقَيَّد عنه.

وقد حَرَصَ القوم على تنويع معارفهم ومواردهم ومصادرهم بكثرة الأخذ عن الشيوخ لِما في ذلك من كثرة الفوائد والإفادة من تعدد المناهج فقد كان لسفيان ستمائة شيخ[٣]، وكتب الطيالسي عن ألف شيخ.. وقال علي التنوخي: قال لي أبي: لمَّا قدمت بغداد في سنة أربع وثلاثمائة سألت عن أسماء المحدِّثين الذين بها لأسمع منهم فكتب لي أسماء أربعمائة شيخ.

وقد خشي المحدثون على الحديث وعلومه إذا بلغ الواحد منهم سنَّ الشيخوخة وفقد الضبط العلمي اللازم وكانوا يرون[٤] قطع التحديث عند كبر السن مخافة اختلال الحفظ ونقصان الذهن. قال ابن أبي ليلى: كنا نجلس إلى زيد بن أرقم فنقول حَدِّثنا فيقول: إنا قد كبرنا ونسينا، والحديث عن رسول الله شديد.

---

(١) الجامع ٢/ ٩٩

(٢) المرجع السابق ١/ ١٠٢

(٣) االمرجع السابق ١/ ٢٢١

(٤) الجامع ١/ ٣٠٥

هذا غيض من فيض، وبحر لا ساحل له، وما ارتقى المحدِّثون إلى ما ارتقوا إليه إلا بفضل الأمانة العلمية التي هذَّبوا بها أنفسهم وتعاهدوها، من خلال روايتهم ودرسهم ومجموع تصانيفهم.

### ٢ - التربية للجميع، والفائدة لمبتغيها

ثمة شعار يرفعه المتخصصون في التربية اليوم، وهو: التربية للجميع، ويعنون به أن يصل العلم والتنوير إلى طبقات المجتمع كافة، فينتشر الوعي، وينحسر الجهل الذي هو داء خطير، ذو عواقب سيئة على أفراد هذا المجتمع وفكره ونموه وتطوره. وقد عُني أهل الحديث بهذا المبدأ فكانوا يودُّون أن تصل علومهم ونمط تربيتهم وآدابهم إلى طبقات المجتمع كافة، فكان عطاء الخراساني إذا لم يجد أحداً يحدِّثه أتى المساكين فحدَّثهم، وكان إسماعيل بن رجاء يجمع الصبيان فيحدِّثهم[١]. وكان وكيع يمضي في الحرِّ إلى قوم سقَّائين يحدِّثهم ويقول: هؤلاء قوم لهم معاشٌ لا يقدرون أن يأتوني، فيحدِّثهم، يتواضع بذلك.

وقد نقل الخطيب البغدادي[٢] حواراً طريفاً معبراً بين محدِّث وتلميذ من العامَّة له ظروف معاشية معينة، حيث كان الوليد بن عتبة يقرأعلى طلبته في مسجد باب الجابية مصنفات الوليد بن مسلم، وكان رجل يجيء وقد فاته ثلث المجلس، وكان الشيخ يعيده عليه.

---

(١) الجامع ١/ ٢٠٣

(٢) المرجع السابق ١/ ٢٠٣

فلما كثُر ذلك على الوليد بن عتبة منه قال له: ياهذا أيُّ شيء بُليتُ بك؟ لئن لم تجيء مع الناس من أول المجلس لا أعدتُ عليك شيئاً. قال: ياأبا العباس. أنا رجل مُعيل ولي دكان في بيت لِهْيا، فإن لم أشتر لها حُوَيجاتها من غدوة ثم أغلق، وأجيء أعدو، وإلا خشيت أن يفوتني معاشي. فقال له الوليد: لا أراك ههنا مرة أخرى فكان الوليد يقرأ علينا المجلس، ويأخذ الكتاب ويمر إلى بيت لِهْيا حتى يقرأ عليه المجلس في دكانه. وهكذا فقد طبَّق أهل الحديث هذا الشعار تطبيقاً عملياً، وودّوا أن تنتقل المعرفة إلى طبقات المجتمع كافة. ولكنهم في الوقت نفسه كانوا يريدون أن تصل علوم الحديث إلى مَن يستفيد منها فعلاً، ويرغب في تحقيق هذه الفائدة، ويحرص عليها. ومن هنا نُقِل عن بعض السلف من علماء الحديث أنهم كانوا يتمنَّعون من التحديث إذا كان السامع ليس من أهل العلم الحريصين عليه[1]. وقال مالك: من إهانة العلم أن تحدِّث كل من سألك وقال مسروق: نكد الحديث الكذب، وآفته النسيان، وإضاعته أن تحدِّث به غير أهله» وقال أبو قلابة : لا تحدث الحديث من لا يعرفه، فإن من لا يعرفه يضره ولا ينفعه»[2].

والنصوص كثيرة في كلا المجالين: وصول العلم إلى طبقات المجتمع كافة، بالقدر الذي يناسب كل متعلم حريص، أما غير الحريص عليه فليس من الحكمة أن يُفصَّل له إذا لم يُبدِ رغبة في ذلك.

---

(١) الجامع ١ / ٢٠٥

(٢) المرجع السابق ١ / ٣٢٨

ومن هنا تحدث الخطيب البغدادي[1] عن كراهة التحديث لمن عارضه الكسل والفتور وقال: «حق الفائدة ألاَّ تُساق إلا إلى مبتغيها، ولا تُعرض إلا على الراغب فيها، فإذا رأى المحدِّث بعض الفتور من المستمع فليسكت، فإن بعض الأدباء قال: نشاط القائل على قدرفهم المستمع». وقال كردوس: إن للقلوب نشاطاً وإقبالاً، وإن لهاتولية وإدباراً فحدِّثوا الناس ما أقبلوا عليكم». وهكذا فكلا الاتجاهين يسير نحو إشاعة العلم وتعليم الناس. قال العلموي[2]: «ولا ينبغي أن يمتنع مِن تعليم أحد لكونه غير صحيح النية، فالامتناع من تعليمهم يؤدي إلى تفويت كثير من العلم، مع أنه يُرجى ببركة العلم تصحيحها إذا أنِس بالعلم». ومن هنا كان التذرُّع بكون الطالب غير صحيح النية أمراً كرهه هؤلاء العلماء، وكرهوا الامتناع من تعليمهم إن كان لديهم الرغبة في المتابعة العلمية.

---

(١) الجامع ١/ ٣٣٠

(٢) المعيد في أدب المفيد والمستفيد ٤٥

### ٣ - العناية بالنوع لا بالمقدار

ثمة اتجاه تعليمي خاطىء، يَرِد كلَّ عصر من العصور، يسعى أنصاره في التربية الأفقية التي تصل إلى أعداد كبيرة من المتعلمين، من غير أن تُسبر نتائج المعرفة، ومدى تمكُّنها وفائدتها. العبرة عند هؤلاء الكمُّ والحجم، لا الكيف والنوع. وأهل الحديث في طرائق تعليمهم ووسائلها كانوا حريصين على الفائدة المركزة التي تعتمد على القدر اليسير من المادة العلمية التي ينقلها الشيخ إلى تلاميذه في حلقة العلم، ولكن هذا القدر يتسم بالعمق والوضوح والكتابة وتيسير حفظه وتفسيره، كل أولئك بتأنّ ورويّة هادفة لتعليم ذي حصيلة وجدوى.

وكره المحدِّثون الإكثار من الروايات في المجلس الواحد الذي يعقدونه للتعليم والتحديث فكانوا يقتصرون على رواية الشيء اليسير، فلا يتوسَّعون في إيراد الأحاديث الكثيرة. قال شعبة[١]: اختلفت إلى عمرو بن دينار خمسمائة مرة، وما سمعت منه إلا مئة حديث، في كل خمسة مجالس حديثٌ. وكان الطالب منهم يقتصر على اليسير الذي يضبطه ويّحكم حفظه ويُتقنه[٢]. قال الزهري[٣]: مَن طلب العلم جملة فاته جملة، وإنما يُدرك العلمَ حديث وحديثان. وقال ابن علية[٤]: كنت أسمع من أيوب خمسة، ولو حدَّثني بأكثر

---

(١) الجامع ٢٠٨

(٢) المرجع السابق١ / ٢٣١

(٣) المرجع السابق١ / ٢٣٢

(٤) المرجع السابق ١ / ٢٣١

من ذلك ما أردت. وقال سفيان: كنت آتي الأعمش ومنصوراً فأسمع أربعة أحاديث، خمسة. ثم أنصرف، كراهة أن تكثر وتتفلَّت. وقال شعبة[1]: كنت آتي قتادة فأساله عن حديثين، فيحدثني، ثم يقول: أزيدك؟ فأقول: لا، حتى أحفظهما وأتقنهما

لقد أدرك القوم أن طلب العلم أمر يحتاج إلى طول مداومة وترفُّق ومتابعة وصبر، فتهيَّؤوا لمعاناته. قال الزهري[2]: إن هذا العلم إن أخَذْته بالمكابرة له غلبك. ولكن خذه مع الليالي والأيام أَخذاً رفيقاً تظفر به». وكان أهل الحديث إذا سمعوا الحديث من الشيخ تذاكروه بينهم لمراجعة نصِّه وتحريره وتفسير غريبه وضبطه وأحوال رواته،وإذا لم يجد الطالب من يذاكره أدام ذِكر الحديث مع نفسه وكرَّره على قلبه.[3]

لقد أَشْغَلَتْهم مسألة الإتقان وتجويد العمل، فسلكوا للوصول إليها سبلاً كثيرة مؤدَّاها تربية النفس على الأخذ بالعزائم في تحسين الأداء. ومن ذلك أنهم قالوا: إذا روى المحدِّث حديثاً طويلاً، فلم يقم الطالب بحفظه وسأل المحدِّثَ أن يمليه عليه أو يعيره كتابه لينقله منه ويحفظه بعدُ مِن نسخته فلا بأس بذلك[4]. ومن هذه السبل أنهم قالوا: إذا كان في حِفظ بعض الطلبة إبطاءٌ، قَدَّموا مَنْ عرفوه بسرعة الحفظ وجودته، حتى يحفظ لهم عن الراوي، ثم يعيد ذلك عليهم،

---

(١) الجامع ١/ ٢٣٢

(٢) المرجع السابق ١/ ٢٣٢

(٣) المرجع السابق ١/ ٢٣٨

(٤) المرجع السابق ١/ ٢٣٩

حتى يتقنوا حفظه[١]، وإن كتبه بعض الطلبة وذاكر به الباقين حتى يحفظوه جميعاً لم يكن به بأس[٢].

ولعل إتقانَهم لعملهم وتجويدهم له في المجلس الواحد جعلهم يستكرهون الإعادة لما سبق في المجالس القادمة. قيل للزهري[٣]: أعِد علينا الحديث قال: نَقلُ الصخر أهون من تكرار الحديث. كما حرص أهل الحديث على الفائدة العلمية المتقنة، إذا توفَّرت لدى الآخرين ممَّن يُعَدُّون دون عالِم الحديث سناً أو شهرة أو منصباً، فما كانوا ليستنكفوا من التعلم والإفادة من الآخرين، وقد ثبت في الصحيحين وغيرهما رواية جماعة من الصحابة عن التابعين، وروى جماعات من التابعين عن تابع التابعين[٤].

### ٤ - من آداب الشيخ والتلميذ:

من يتتبَّع النشاط العلمي في حلقات الحديث والمحدِّثين يمر بآداب رفيعة أخذ بها القوم وعنوا بتأصيلها، حتى غدت عُرفاً لهم من أعرافهم، سواء أكان الواحد منهم شيخاً في هذا العلم يؤخذ عنه فيُلزِمُ نفسه بالآداب العالية، أم كان طالب علمٍ في هذا الميدان.

أمَّا أدب المشايخ من المحدِّثين فمن ذلك أنهم قالوا[٥]: ينبغي للمحدث أن يُعَيِّن لأصحابه يوم المجلس؛ لئلا ينقطعوا عن أشغالهم،

---

(١) الجامع ١ / ٢٣٣
(٢) المرجع السابق ١ / ٢٣٣
(٣) المرجع السابق ١ / ١٩٧
(٤) المعيد في أدب المفيد ٤٢
(٥) الجامع ٢ / ٥٨ المعيد ٤١ .

وليستعدُّوا لإتيانه ويَعِدَ بعضهم بعضاً. وإذا عيَّن لهم اليوم ووعدهم بالإملاء فيه، فلا ينبغي إخلاف موعده، إلا أن يقتطعه عن ذلك أمر يقوم عذره به. قال أبو عوانة[1]: كان رَقَبة يَعِدُنا في الحديث ثم يقول: ليس بيني وبينكم موعدٌ نأثم مِن تركه فيسبقنا إليه. وكان طلبتهم كذلك مثالاً للانضباط في المواعيد لحضور الدروس والحرص على التبكير. قال أحمد بن حنبل[2]: كنت ربما أردت البكور إلى الحديث، فتأخذ أمي ثيابي وتقول: حتى يؤذِّن الناس، وحتى يصبحوا». فلله در هذا التلميذ الجادّ: متى استيقظ من نومه، ومتى جهَّز نفسه، ومتى صح عزمه على المغادرة إلى أن شعرت به أمه لتمسك بثيابه وتستبطئه؟ وقال القطان: «كنت أخرج من البيت قبل الغداة، فلا أرجع إلى العتمة».

وتوصي مصنفات المحدِّثين الشيخ والتلميذ بأن يكون كل واحد منهم على أحسن هيئة[3] وأفضل زينة، فيتعاهد نفسه قبل المجلس لإصلاح أموره حتى تُجمِّله عند الحاضرين، وإذا أكل طعاماً ذا رائحة سيئة غسل يديه، ويكره له أن يطلب علم الحديث بالثوب الخلق، وهو يقدر على الجديد، ويستحبُّ له النظر في المرآة فكان الإمام مالك إذا أراد أن يُحَدِّث توضأ وجلس على صدر فراشه، وسرَّح لحيته، وتمكَّن في جلوسه بوقار وهيبة فقيل له في ذلك. فقال: أُحِبُّ أن أُعَظِّم حديث رسول لله ﷺ.

---

(١) الجامع ٢/ ٥٩

(٢) المرجع السابق ١/ ١٥١ وانظر: أدب الإملاء ١١٢

(٣) المعيد ١٨

ومن آداب هذا العلم أنهم كـرهوا الحـديث في الطرقـات[١] .

ويتعين على طالب العلم أن لا ينتصب للتدريس حتى تكمل أهليته ويشهد له به صلحاء مشايخه. قال الشبلي: مَن تصدَّر قبل أوانه فقد تصـدَّى لهـوانه[٢] . ومن آداب هذا العلم أن شـيخ الحلقـة إذا كـان متكفِّلاً بشرح بعض العلوم مع الطلبة فلا يجوز له أن يُقَبحِّ للطالب باقي العلوم التي لا يُحسنها[٣] ، ويضربون على ذلك بعض الأمثلة: فعادة معلِّم اللغة أن يُقَبِّح مادة الفقة، ومعلم الفقه يُقلل من شأن مادة الحديث، بل على شيخ الحلقة دائماً أن يوسع للطلبة التبحر في العلوم كافة، فلا يتأذَّى ممَّن يقرأ عليه إذا قرأ على غيره.

ويوصون الشيخ ألاَّ يطيل مجلسه تطويلاً يجعل الطلبة يملون، أو يجعلهم طول الدرس لا يفـهـمـون تفـصيل العلم وضبطه؛ لأن المقصود إفادتهم، فإذا صاروا إلى هذه الحالة فات المقصود. وكذلك فإن عليه أن لا يُقَصِّر الدرس تقصيراً يخلُّ، وإنما يراعي مصلحة الطلبة دائماً في التطويل والتقصير[٤] .

ولا يليق بأهل العلم تعاطي المناقشة بالمنافسة والشحناء لأن ذلك يورث العداوة والبغضاء[٥] .

وكره أهل الحديث المفاخرة والمباهاة بهذا العلم وأن يكون قصده

---

(١) المعيد ١٨

(٢) المرجع السابق ٤٤

(٣) المرجع السابق ٥٢

(٤) المرجع السابق ٥٥

(٥) المرجع السابق ٥٥

في طلب الحديث نيل الرئاسة واتخاذ الأتباع وعقد المجالس، فإن الآفة الداخلة على العلماء -كما يقول الخطيب البغدادي-[1] أكثرها من هذا الوجه. قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه: «**ياحملة العلم، اعملوا به، فإنما العالم من عمل بما علم ووافق عمله علمه، وسيكون أقوام يحملون العلم لا يجاوز تراقيهم، تخالف سريرتهم علانيتهم ويخالف عملُهم علمَهم، يجلسون حِلَقا، فيباهي بعضهم بعضاً، حتى إن أحدهم ليغضب على جليسه حين يجلس إلى غيره ويدعه، أولئك لا تصعد أعمالهم في مجالسهم تلك إلى الله عز وجل**».

وشَدَّد المحدِّثون على الالتزام بالآداب النبوية في القول والفعل وقالوا[2]: «ينبغي لطالب الحديث أن يتميز في عامة أموره عن طرائق القوم باستعمال آثار رسول الله ﷺ ما أمكنه، وتوظيف السنن على نفسه فإن الله تعالى يقول: ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**﴾ [**الأحزاب**: ٢١] وقال إبراهيم الحربي: ينبغي للرجل إذا سمع شيئاً من آداب النبي ﷺ أن يتمسَّك به» وحدَّث قاسم بن إسماعيل قال: كنَّا بباب بشر بن الحارث، فخرج إلينا. فقلنا: يا أبا نصر حدِّثنا فقال: أتؤدون زكاة الحديث؟ قال: قلت له ياأبا نصر وللحديث زكاة؟ قال: نعم إذا سمعتم الحديث، فما كان في ذلك من عمل أو صلاة أو تسبيح استعملتموه. وأوجب القوم[3] على طالب الحديث أن يتجنَّب اللعب والعبث والتبذُّل في المجالس بالسخف والضحك والقهقهة وكثرة التنادر، وإدمان المزاح والإكثار

---

(١) االجامع ١ / ٨٥

(٢) المرجع السابق ١ / ١٤٣

(٣) المرجع السابق ١ / ١٥٦

منه، فإنما يُستجاز من المزاح يسيره ونادره وطريفه الذي لا يخرج عن حدِّ الأدب وطريقة العلم فأما متصله وفاحشه وسخيفه وما أوغر منه الصدور وجَلَبَ الشر فإنه مذموم، وكثرة المزاح والضحك تضع من القدر وتزيل المروءة» وما أشدَّ حاجة طلبة العلم اليوم لمثل هذا الكلام النفيس وضوابطه، من التوازن وضمان حظ النفس من لطيف الدعابة والترويح عن النفس لتمضي في طلب العلم على نشاط ورغبة. أما أن يتحول الأمر إلى الإغراق في المزاح والتطويل فيه وإتاحة الباب للشرِّ والضغينة فذلك أمر لا يناسب سمت طالب العلم من الالتزام والوقار والخلق الحسن.

ومن خلق المحدثين الوفاء بالشيخ والاعتراف بحقه، واستذكار أيام الدرس والعطاء العلمي وما بذله من فائدة تجاه تلاميذه، فالشيخ عنده له حق الوفاء قال شعبة(١): «كنت إذا سمعت من الرجل الحديث كنت له عبداً ما حيي، فكلما لقيته سألت عنه» وقال أيضاً: «ما أحد عنده ثلاثة أحاديث إلاّ وأنا عبده حتى يموت، وماسمعت من أحد شيئاً إلا واختلفت إليه أكثر مما سمعتُ منه». وما أجمل هذا التواصل الدائم بين الطرفين: الشيخ والتلميذ، حيث الحب والوفاء المتصل على الرغم من العلائق الشاغلة، وانتقال الطالب إلى كثير من حِلَق العلم وأخذه عن كثير من المشايخ.

ومن الأدب الجمِّ الذي أخذ به علماء الحديث أنفسهم تقيدُّهم ببعض المعاني التي تنمُّ عن توقير محدّثهم ومنحه صفو الودِّ والبعد عن

---

(١) الجامع ١/ ١٩١

التعالم فقالوا[١] : « وإذا روى المحدِّث خبراً قد تقدَّمت معرفته، فينبغي له ألا يُداخله في روايته؛ ليُريه أنه يَعرف ذلك الحديث، فإنَّ مَن فعل مثل هذا كان منسوباً إلى سوء الأدب » . قال خالد بن صفوان : إذا رأيت محدثاً يُحَدِّث حديثاً قد سمعته أو يخبر خبراً قد علمته فلا تشاركه فيه حرصاً على أن تُعلم من حضرك أنك قد علمته فإن ذلك خفة وسوء أدب » .

ومن آداب المحدثين العملية أنهم أحاطوا وسائل العلم بالتوجيه المناسب لصيانتها وحفظ حقوق أصحابها، ومن ذلك الكتب فقد كرهوا[٢] حبس الكتب المستعارة عن أصحابها وحبذوا تعجيل ردِّها إلى أربابها . عن يونس بن يزيد : قال لي الزهري : يايونس إياك وغُلول الكتب . قال : قلت وما غُلول الكتب؟ قال : حَبسُها على أصحابها » . وعقد الخطيب البغدادي عنواناً في كتابه « الجامع » عن شكر المستعير للمعير .

وعُني المحدثون –من جملة آدابهم ودقتهم في التعامل مع هذا العلم– بأدب صياغة السؤال مع مشايخهم، وعَدُّوا حسن المسألة نصف الفقه[٣] . بل أوصوا بتحضير السؤال –وسمَّوه الاستخبار– قبل حضور المجلس، وقالوا : يعلق أطراف الأحاديث حتى يسأل الراوي عنها[٤] . وأطراف الأحاديث الجزء الذي يدلُّ على تمام الحديث . قال ابن عون : رأيت حماداً يوماً دخل على إبراهيم ومعه أطراف فجعل

---

(١) الجامع ١ / ٢٠٠
(٢) المرجع السابق ١ / ٢٤٢
(٣) المرجع السابق ١ / ٢١٣
(٤) المرجع السابق ١ / ٢٢٦

يسأل إبراهيم عنها. وإذا لم يكن الطالب ممَّن يعرف الأحاديث التي يسأل المحدِّث عنها استعان بمن حضر المجلس من أهل الحفظ والمعرفة، وطلب إليه أن يسأل له الشيخ عن ذلك[1]. كانوا يجتمعون على عطاء في الموسم، وكان سليمان بن موسى هو الذي يسأل لهم. وينصح العلموي طالب العلم أن يتصور ويتأمَّل، ويهذِّب ما يريد أن يورده أو يقرره، أو يسأل عنه قبل إبرازه والتفوُّه به؛ ليأمن مِن صدور هفوة أو زلَّة أو وهم أو انعكاس فهم[2].

ومن أدب المحدِّثين الذي نَصُّوا عليه أنه إذا روى المحدِّث حديثاً فعرض للطالب في خلاله شيء أراد السؤال عنه ألاَّ يسأل عنه في تلك الحال بل يصبر، حتى ينهي الراوي حديثه، ثم يسأل عما عرض له. وينبغي أن يتجنب التلميذ سؤال شيخه إن كان قلبه مشغولاً[3].

وتميَّز القوم بخُلُقِ العفة والتعفف، فلم يكونوا ليستعملوا تلاميذهم في مسائل المعاش، فكان منصور بن المعتمر لا يستعين بأحد يختلف إليه في حاجة. وقال الحسن بن الربيع: كنت عند عبدالله بن إدريس، فلما قمت قال لي: سَل عن سعر الأُشنان. فلما مشيت ردَّني فقال لي: لا تسل عنه فإنك تكتب مني الحديث، وأنا أكره أن أسأل مَنْ يسمع مني الحديث حاجة. ورفض الإمام أحمد الدواء من تلميذ له قائلاً: أنتم تسمعون مني. ويذهبون في هذه العفَّة والتعفف عما في أيدي تلاميذهم مذاهب عجيبة، فقد قال جرير بن عبدالحميد:

---

(١) الجامع ١ / ٢٢٦

(٢) المعيد ٤٢

(٣) الجامع١ / ٢١١-٢١٢

مرَّ بنا حمزة الزيات فاستسقى الماءَ وقعد. ودخلت البيت، فلما أردت أن أناوله نظر إِليَّ فقال: أنت هو؟ قلت: نعم. قال: أليس تحضرنا في القراءة؟ قلت: نعم. قال: رُدَّه، وأبى أن يشرب وقام ومضى[1]. ولا ينقضي العجب من هذه النفوس الحساسة الأبيَّة.

لقد أجَلَّ المحدّثون مشايخهم وأَوْلَوْهم منزلة التكريم الرفيعة وقالوا: يُستحبُّ للطالب ألا يمشي على بساط المحدِّث إلا بعد نَزع نَعْلَيْه مِن قدميه لِما لا يؤمن أن يكون في النَّعلين من الأقذار[2]، وذلك أيضاً من التواضع وحسن الأدب، وفصَّلوا كيف يجلس التلميذ في مجلس العلم، وكيف يستأذن شيخه وكيف يُعَظمه، وكيف يوقِّر مجلس الحديث؟ قال الموصلي: رأيت مالك بن أنس غير مرة وكان بأصحابه من الإِعظام والتوقير له ويجب أن يُقبل التلميذ على الشيخ بوجهه، ولا يلتفت عنه ولا يُشارَّ أحداً في مجلسه[3]. وقالوا: من الأدب ألاَّ يشارك الرجل غيره في حديثه وإِن كان أعلم به منه. قال عطاء: إِن الشابَّ ليتحدث بحديث فأستمع له كأني لم أسمع، ولقد سمعته قبل أن يولد[4].

وكان المحدِّثون يشاركون تلاميذهم في الأحوال المعاشية الحرجة. قال أحمد بن حنبل لتلميذه: جُزْتُ عليك اليوم، وأنت قاعد تُحَدِّث الناس في الفيء، والناس في الشمس بأيديهم الأقلام والدفاتر.

---

(١) الجامع ١/٣٦٨

(٢) المرجع السابق ١/ ١٧٣

(٣) المرجع السابق ١/ ١٩٨

(٤) المرجع السابق ١/ ٢٠١

لا تفعل مرة أخرى إذا قَعَدْت فاقعد مع الناس[١] . وصفوة القول: درس القوم النصوص ليفيدوا منها في واقع حياتهم وفهموا منها تربية عملية تطبيقية لا نظرية، في حين نجد الكثيرين اليوم يدرسون النصوص لغرضٍ دنيوي. قال الحسن: كان الرجل يطلب العلم فلا يلبث أن يُرى ذلك في تخشّعه وهديه ولسانه وبصره ويده[٢] . وقال ابن عيينة: كان الشاب إذا وقع في الحديث احتسبه أهله، يعني أنه كان يجتهد في العبادة اجتهاداً يقتطعه عن أهله فيحتسبونه عند ذلك[٣] . لقد تشرَّبوا مضمون الحديث في سلوكهم حتى قالوا عن صاحب الحديث: من يستعمل الحديث[٤] ، أي يتمثَّله ويُطبِّقه .

هذه معالم عن أدب المحدثين وتربيتهم، والمقام يستحق المزيد من الدرس والتنقيب، ففيه من الدرر واللآلىء المادة الوفيرة التي يجدر بطلبة العلم اليوم أن يستقوا منها وينهجوا على منوالها .

---

( ١ ) الجامع ١ / ١٤٢ وانظر: المعيد ٥٥

( ٢ ) المرجع السابق ١ / ١٤٢

( ٣ ) المرجع السابق ١٤٣

( ٤ ) المرجع السابق ١٤٤

# الفصل الثالث:

## معالم من الفكر التربوي عند ابن خلدون

ويشتمل على :

١ - قبول العلم والاستعدادات لفهمه ينشأ تدريجاً

٢ - قيود التوسع في تلقين المادة العلمية.

٣ - فَتق اللسان بالمحاورة في المسائل العلمية.

٤ - الشدة على المتعلمين مضرَّة بهم.

٥ - موقفه من المختصرات والمتون التعليمية.

# معالم من الفكر التربوي عند ابن خلدون

في تراثنا الإسلامي معالم مضيئة من الفكر التربوي تدل على أن أصحاب هذا الفكر قد استوعبوا العملية التعليمية، وما يحيط بها من بيان لمناهجها وأركانها، وحققوا آفاقاً بعيدة في تناولها، وإرساء نظريات تربوية قد يدَّعي قصير النظر بتاريخ الفكر التربوي أن مدارس الغرب هي التي استحدثَتها. وابن خلدون أحد أعلام هذا لتراث الذين شاركوا في تأصيل فلسفة التعليم، وشرح أصول ما يسمى اليوم بعلم النفس التربوي. وقد وُلدِ أبو زيد عبدالرحمن بن محمد ونشأ في تونس، ثم رحل إلي بلاد الأندلس وتنقَّل في مدنها. وتعود أصوله إلى اليمن، حيث رحل أجداده إلى المغرب. واشتغل بالتدريس والتأليف، وأطبقت شهرته الآفاق. تفقَّه ابن خلدون بمذهب الإمام مالك وبرع في المنطق، واتصل بملوك عصره، فعرف كثيراً من قضايا السياسة والاجتماع، وكان عصره مضطرباً بكثير من الأحداث. له كتاب «**العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر**» ومقدمته مشهورة، وقد عُني الغربيون بدراسة النظريات الاجتماعية عنده، وعُرِف بأنه واضع علم الاجتماع. ولد سنة ٧٣٢، وتوفي سنة ٨٠٨، وقد اعتمدنا في دراستنا للفكر التربوي عنده على «مقدمته» التي طُبعت منفردة عن تاريخه[١]، ونستطيع أن نعرض طرفاً من معالم الفكر التربوي عنده من خلال القواعد التالية:

---

(١) انظر في ترجمته: نفح الطيب ٤ / ٤١٤، وترجم لنفسه في كتابه العبر ٧ / ٣٧٩، والأعلام ٣ / ٣٣٠.

### ١ - قبول العلم والاستعدادات لفهمه ينشأ تدريجاً[١] .

يضع ابن خلدون أمـام المعلمين والمربِّين القـائمين على العـمليـة التعليمية قاعدة جليلة تُعَدُّ أصلاً من أصول علم التربية. وهذه القاعدة تقوم على تصوُّر العملية التعليمية فناً من الفنون قائماً برأسه، ينبغي الإعداد له من قبلُ وتهيئة وسائله. إنها عنده فنٌّ مركب مِن أصل كبير وتحته عناصر. أمَّا الأصل الكبير الذي يدعو إليه فهو التدريج، وعنصره الأول: أن يبدأ المعلم بإلقاء «مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويُقَرِّب له في شرحها على سبيل الإجمال»[٢] . فهو إذاً يُقِرُّ بأهمية الانتقال من الكلي إلى الجزئي، ومن الإجمال إلى التفصيل. والغاية من ذلك كما يقول:«أن يَحصُل للمتعلم مَلَكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله»[٣]، فلا يجوز عنده أن تبدأ التفاصيل في بيئة غير مهيأة أو مُناخ غير مسبوق بالإعداد.

وهذه المسألة –مسألة التعلُّم بالكل وبالأجزاء– بحثها عِلم النفس التربوي تحت عنوان: التعلم بالكل وبالأجزاء[٤]، ووضع المربُّون السؤال التالي: هل الأحسن أن نقسم الميدان الذي نريد أن نتعلمه إلى أجزاء أو ندرسه دفعة واحدة؟ فالمشكلة هي التعلم بالتجزئة أو بالكل؟

---

( ١ ) مقدمة ابن خلدون ٥٣٣ ( بيروت – دار الكت العلمية – الطبقة الرابعة ١٣٩٨ )

( ٢ ) المقدمة ٥٣٣

( ٣ ) المرجع السابق ٥٣٣

( ٤ ) علم النفس التربوي د. فاخر عاقل ١٥٣

ووضع المربون المحدثون حلاً وهو نوع من التوفيق بين الطريقتين، ولكنهم تحدثوا عن فوائد الطريقة الكلية وهي: مساعدتها المتعلم على حُسن فهم التتابع المنطقي للأجزاء والعلاقة بينهما. يقول الدكتور فاخر عاقل(١): «إنَّ واحدةً من أهم فوائد الطريقة الكلية هو جَعلها عملية التعلم عملية كلية ذات معنى، وقائمة على الفهم. وتتجلى هذه الفائدة أكثر ما تتجلى على المدى الطويل من الوقت. وبالمقابل فإن أعظم نقائص الحفظ بالتجزئة هو أن الطالب قد لا يتمكن من رؤية العلاقات القائمة بين الأفكار الفردية».

ويُذَكِّر ابن خلدون المعلم بأن أمامه عقلاً واستعداداً ينبغي أن يراعيهما لقياس مدى استجابة جوانب التحصيل المنشود، فليست القضية حَشوَ الذهن بالمعلومات، وسَردَ التفاصيل الواسعة من غير التأكد من استيعابها لدى المتلقي واستقرارها في ذهنه، وكأنه يؤكد على أن العملية التعليمية يلزمها فنٌّ وقياس بالسَّبر والتقويم، ولا بد أن تعتمد على الصبر والمتابعة. وهذا الأمر أكَّدت عليه الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة، وأضافت إليه القيام بالتجارب المهنية الواسعة لمعرفة أفضل مناخ تنمو فيه العملية التعليمية(٢). فإن اطمأن المعلم إلى معالم السير الحثيث انتقل إلى العنصر الثاني. يقول ابن خلدون: «ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال،

(١) علم النفس التربوي ١٥٣

(٢) انظر: المرجع السابق ١٤٣

ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته »[1] . وفي هذه المرحلة يتمكن الاستيعاب ويرسخ البناء، بعد أن استوى العود واشتدَّ ساقه.

ولعل فرقاً واضحاً يتضح بين ما ركَّزَت عليه كل من التربية السالفة والتربية الحديثة، فدَوْرُ المعلم في التربية السالفة هو الدور الطاغي الواضح الأثر، في حين أن دور الطالب في التربية الحديثة هو الدور الفاعل المعوَّل عليه في اكتساب عوامل صقل الشخصية العلمية للطالب. وقد دلَّت البحوث[2] على أن الطالب يتعلم ويفهم الفكرة حين يكتشفها بنفسه، وهذا خير من أن يتلقاها من معلمه، وواجب المعلم ألا يعطي الطالب إلا الحد الأدنى من المساعدة اللازمة، وأن يتركه يكتشف الحقائق والمبادىء لنفسه وأن يصوغها بذاته.

ويستمر المعلم في قياس الفهم قياساً أفقياً وعمودياً، قياس « كمّ المعلومات » وقياس « كيفها » ليبدأ العنصر الثالث، وقد اصطلح علماء المناهج المعاصرون على تسميته بعنصر التطبيق ويعبر عنه ابن خلدون بقوله[3] : « ثم يرجع به وقد شدَّ فلا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلا وضَّحه وفتح له مُقفَله، فيخلص من الفن وقد استولى على مَلَكته » ومرةً أخرى يتضاءل دور التلميذ ويتعاظم دور المعلم، ولا نلمح في تفكير ابن خلدون دراسةً نوعية لموقف الطالب في تجاوز التلقين والاستماع.

---

( ١ ) المقدمة ٥٣٣

( ٢ ) علم النفس التربوي ٢٥١

( ٣ ) المقدمة ٥٣٤

أشار ابن خلدون في التفصيل السابق إلى ثلاثة عناصر تعليمية بارزة في أصل «التدريج» الذي نبَّه إليه، ويرى أن من الخطأ التربوي أن تُلقى على المتعلم «الغايات في البداءات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له»[1]. ثم يعرض بعد ذلك أخطاء بعض المعّلمين الذين عاصرهم، وقوّم طريقتهم بأنها لا تراعي هذه القواعد التي شرحها يقول[2]: «وقد شاهَدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويُحضِرون للمتعلِّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلِّها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويُكلِّفونه رَعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يُلقون له من غايات الفنون في مبادئها قبل أن يستعدَّ لفهمها؛ فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً».

ويدافع ابن خلدون عن وجهة نظره بأن المتعلم أول الأمر عاجز عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل، فيمضي المعلم ليحشدَ له من التقريب والإجمال والأمثلة الحسية، وذلك لتنمية استعداد الاستيعاب والتفاعل مع المادة العلمية. ويطالب ابن خلدون[3] أن تُدعَم عملية التدريج بعملية لا تقل عنها أهميةً، وهي عملية التكرار فهي ضرورية في فن التعلم. ويقرُّ علم النفس التربوي[4] بعد تجارب مهنية وميدانية

(١) المقدمة ٥٣٤
(٢) المرجع السابق ٥٣٣
(٣) المرجع السابق ٥٣٤
(٤) علم النفس التربوي ٢٢٩

مطولة بأن الوقت الذي ينقضي في إعادة التعلم والمبالغة فيه وقت غير مضيَّع بل هو وقت استفيد منه. يقول الدكتور فاخر عاقل: «ونستطيع القول بأن خمسين بالمئة من الوقت تُخَصَّص لإعادة التعلم والمبالغة فيه قد تكون مفيدةً جداً لحسن التعلم وحسن التذكر. وهكذا فإن كان لابدَّ من ساعةٍ تُخَصّص لحفظ قصيدة فإن نصف ساعة إضافية تخصص للمبالغة في التعلُّم وإتقانه قد تكون أمراً مفيداً جداً».

ويشرح ابن خلدون النتائج المتوقعة من تعليمٍ لا يُتَوَخَّى فيه ذلك كله، فيذكر موقف المتعلم الذي «كَلَّ ذهنُه عن المعلومات التي يَتَلقَّاها، وحَسِب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»[1]. وينصح ابن خلدون المعلم بأن يستعين في التدريس ما أمكن بضرب الأمثلة المفسرة للموضوع، كما يرى أنه كلما كانت الأمثلة تنزع إلى الجانب الحسي، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم كان ذلك أفضل. وهذا الاتجاه نحو تقريب العلوم إلى عقل المتعلم عن طريق الأمثلة التي يعيشها التلميذ في حياته مِن حوله، ويشتدُّ قُربه منها، ولا سيما الأمثلة الحسية، اتجاه صحيح، فلا يليق بالمعلم أن يبقى في برجٍ عاجيّ، مقتصر على الفكر والاستنتاج العقلي الخالص.

---

(١) المقدمة ٥٣٤

## ٢ - قيود التوسع في تلقين المادة العلمية

يطمح المعلم عادة إلى إعطاء تلميذه أكبر قدر من المعلومات، فيضع ابن خلدون أمام هذا المعلم قواعد وقيوداً حين يعزم على التوسُّع في تلقين المادة العلمية؛ وذلك لأنَّ مسألة التعليم لا تعني حَشوَ عقلية التلميذ بفيض من المعارف من غير التيقُّن من استيعابها وهَضمها وتمثُّلها.

كما يعتمد ابن خلدون مبدأ الكتاب المقرر، وهو مبدأ سليم تعترف به مناهج التعليم المعاصرة في مراحلها الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وحتى الجامعات تُقرُّه في بعض مواد خططها؛ وذلك لأنَّ هذا المبدأ يجعل الطالب متوجِّهاً لمادة علمية محددة، فلا يتشتت ذهنه، ولا تتوزع طاقته، فيكون هذا الكتاب -بشرط أن يكون مدروساً مستوعباً- محوراً يستوعب المعارف التي عزم المربي على درسها مع تلميذه، ويتضمن أوجه التطبيق عليها. يقول[1]: «ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلِّمه على فهم كتابه الذي أكَّب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يَعيَه من أوله إلى آخره، ويُحصِّل أغراضه، ويستولي على مَلَكة يَنفُذُ في غيره». ولعل ابن خلدون يركز هنا على المراحل الأولى من التعليم، أمَّا المراحل العليا فإن الطالب أمام ميادين المعرفة المختلفة، فيستقي منها ما هو مناسب لبحثه ودراساته، فلا يتقيَّد بمعارف محدودة.

---

(١) المقدمة ٥٣٤

ويذهب ابن خلدون إلى ربط التوسع في المادة العلمية بمستوى التلميذ في الفكر والاستيعاب، ويُفَرِّق بين تلميذ تمكَّن من هذه المادة التي تُشرَح له وهَضَمها، وصار مهيَّأً للمزيد، وتلميذٍ لم ينهض بعدُ إلى ذلك. فإذا ألحَّ المعلم على تسوية الأول بالثاني، فتوسَّع مع الثاني في مسائل جديدة، أدركه كَلالٌ، ويئس من التحصيل وهجر العلم. يقول[1]: «المتعلم إذا حَصَّل مَلَكةً ما في علم من العلوم استعدَّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خُلِط عليه الأمر عَجزَ عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره، ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم».

ويجتهد ابن خلدون في سبيل ضمان فَهم المادة العلمية وهَضمها، أن يكون البرنامج العلميُّ المقرر على الطالب مقصوراً على علمٍ واحد، فلا تجتمع العلوم المختلفة عليه، ويعلل ذلك بأهمية تفرغ الفكر لتحصيل علم معين. يقول[2]: «ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم ألاَّ يُخلطَ على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قَلَّ أن يظفر بواحد منهما لِما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحدٍ منهما إلى تفهُّم الآخر، فيَستَغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرَّغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله.

(١) المقدمة ٥٣٤

(٢) المرجع السابق ٥٣٤

وهذا الأسلوب في الحقيقة ينفع في مرحلة التخصص التالية لدراسة مجمل العلوم؛ لأنَّ ذلك التفرغ لعلم واحد ضمان للتعمق فيه والإِحاطة بأسراره ومسائله. أمَّا في مراحل التعليم الأولى من الابتدائية إِلى الثانوية فلا يناسب هذا الأسلوب. وقد يعني ابن خلدون بتوجيهه ألاَّ يُخلَطَ على المتعلم علمان معاً في مجلس واحد، فالرأي يكون سديداً في أية مرحلة من المراحل التعليمية؛ وذلك لأنَّ الذهن سوف يَتَشَتَّت ويتوزَّع إِذا تلقَّى المتعلم أكثر من علم في مجلس واحد.

ويوصي ابن خلدون المعلم بالعناية بعنصر « تتابع الفعل وتكراره »[1] فينبِّه إِلى ضرر تفريق المجالس في دراسة العِلم وتقطيع ما بينها؛ وذلك لأن هذه الدراسة تحتاج إِلى متابعة في رصدها واستيعابها في الفكر. وأيُّ إِهمال لهذه المتابعة يقطع من أواصر تفاعلها ووشائج تمثُّلها يقول[2]: « ينبغي ألا يُطوَّل على المتعلِّم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنه ذريعة إِلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها. وإِذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرةً عند الفكرة مجانبة للنسيان كانت المَلَكة أيسرَ حصولاً، وأحكم ارتباطاً، وأقرب صبغة؛ لأن الملكات تَحصُل بتتابع الفكر وتكراره ». وهذا الكلام العلمي الدقيق من ابن خلدون يُعَدُّ فهماً ناضجاً لمبادىء علم النفس التربوي في الاستذكار والتحصيل، إِلا أننا نخشى مِن محذور مَنع أي إِجازات عن الطالب يُقصَد منها الترويح عنه.

---

(١) المقدمة ٥٣٤

(٢) المرجع السابق ٥٣٤

### ٣ - فَتْقُ اللسان بالمحاورة في المسائل العلمية[١]

يُنَبِّه ابن خلدون إلى وسيلة ذات أثر بالغ في اكتساب العلوم والتمرين على أدائها وتحصيلها وإثارة ملكات تنظيم الفكر والربط والاستنتاج وشَحذ الذهن وقَدحه بالإجابة المنظمة المستوعبة، إنها كما يقول: «فَتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية». ويرى أنها تُقَرِّب طرق اكتساب العلم وتُحَصِّل مَرامها. وينتقد بعضَ طلبة العلم في عصره، حيث يجدهم قد أذهبوا الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، ولكن دَيدَنهم ألاَّ يشاركوا أصحاب هذه المجالس في محاوراتهم ومناظراتهم، فيفضِّلوا السكوت ويلجؤوا إلى طريقة الحفظ، فيستظهروا المتون غيباً. يقول[٢]: «فلا يَحصُلون على طائل مِن مَلَكة التصرُّف في العلم والتعليم».

والحقيقة أن الهجوم على حفظ المتون على نحوٍ مطلق عام فيه نظر، فحفظُ المتن يجعل الطالب مستذكراً لمجمل العلم، فيستحضره في سياقه المناسب فيفيده كثيراً، ونحن نجد في حياتنا العملية الفوائد الجمَّة التي حصل عليها مَن حفظ متناً من المتون حيث تجده يستذكر عبارة المتن ويواجه المشكلة القائمة فيستعين بها في تسديد إجابته، وعدمُ الحفظ يجعل الإجابة غير محررة أو ناقصة أو غائمة. ونحن مع ابن خلدون في عيب الاقتصار على حفظ المتن وإغفال الحوار والاستنباط والابتكار وملكةِ الكتابة والتوسُّعِ في طلب المزيد من

---

(١) المقدمة ٤٣١

(٢) المرجع السابق ٤٣٢

المعارف المتنوعة التي تَصقُل شخصية الطالب، فحفظُ المتن إذاً جزءٌ من طلب المعرفة النافعة، وليس كلها، وحذفه مُخِلٌّ بهذه المعرفة. نعم لا يجوز أن نَعُدَّ حفظ المتن عوضاً عن الحوار والمناظرة ومناقشة أهل العلم في المسائل المشكلة والقضايا البارزة، وهكذا فابن خلدون يعيب على مَن فاته خير كثير في استيعاب طائفة من المعارف والملكات التي لا يتمُّ تحصيلها إلا بالحوار والأخذ والردِّ والتفاعل مع الطبقات العلمية.

ولا يرضى ابن خلدون أن ننحرف بوسيلة الحوار والمناقشة إلى ضربٍ من الجدال العقيم غير الهادف، حيث لا تكون الحقيقة والمعرفة المطلقة وكسب التعلم أهدافاً مرجوة لأطراف الحوار، وإنما السفسطة والثرثرة وشهوة الكلام الطاغية والتقعُّر اللفظي والتعالم.

وإذا كان ابن خلدون في إشارته إلى أهمية الحوار والمناظرة مَعنيَّاً ببيان ضرورتهما، فإنه يعتقد أنَّ كَسب العلم وحِذقَه والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما ذلك من جملة الصنائع، ولا يتمُّ هذا إلا «بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تَحصُل هذه الملكة لم يكن الحِذْق في ذلك الفنِّ المتناول حاصلاً»[1]. فكَسبُ العلم عنده والإحاطة به يحتاج إلى معاناة وجهد واستعداد ومتابعة، وفي ذلك كله حثٌّ للطلبة على إعطاء كلٍّ ذي حق حقه والاجتهاد فيه؛ لبلوغ ثمرته وأسراره.

---

(١) المقدمة ٤٣٠

## ٤ - الشدَّة على المتعلمين مُضِرَّة بهم[١]

من القواعد التربوية التي أشار إِليها ابن خلدون أن الشدَّة على المتعلمين مُضَرَّة بهم؛ وذلك لأن اكتساب العلم له طرقه ووسائله. أمَّا الإِرهاب والتخويف والضرب والتعنيف. فكل أولئك يجعل العملية التعليمية متعثرة، يحفُّ بها جواءِ من التربية الخاطئة، ولن يصل المتعلم إِلى غرضه وهو تحصيل العلم، بل سيجني أخلاقاً سيئة كانت ثمرةً لتلك التربية الخاطئة غير السليمة. وقد فَصَّل ابن خلدون في بعض هذه الأخلاق السيئة التي هي مظهر للشدة في غير موضعها فقال[٢]: «ومن كان مَرباه بالعَسفِ والقهر من المتعلمين سطا به القهر، وضيَّق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعا إِلى الكسل وحَمَل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلَّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً».

إِن الأصل في العملية التعليمية أن يتربَّى الفرد فيها –بالإِضافة إِلى كَسبه للعلم– على أخلاق عالية تُرقِّي نفسه وطموحه، وتجعل منه أمثولة للفضائل الجمَّة، فخير العلم لا حدود له. بيد أنَّ نَهجَ الطريق غير السوي في طرق تعليمه عن طريق العَسف والقهر والضرب سوف ينتج عنه بالإِضافة إِلى فشل التعلم– أمراض نفسيِّة عديدة تؤدي مع

---

(١) االمقدمة ٥٤٠

(٢) المرجع السابق ٥٤٠

استفحالها إلى هدم الكيان الإنساني. يقول ابن خلدون[1] وهو يتحدث عن نتائج هذه التربية الخاطئة: «فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماعُ والتمرُّن، وكَسَلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين».

وفرق كبير بين حالتين: إحداهما سويَّة تقوم على حرص المربي على سير العملية التعليمية، فيدعمها بالحوافز المشجِّعة، ويحفُّها باستشعار الجدية في تناولها، ليروض مَن يلي تربيته وتعليمه على النشاط الفاعل ونبذ الكسل وتحقيق التنافس، وقدَح الفكر وإثارته، وقد يكون من وسائل تحقيق ذلك نوع من العقوبة الهادفة[2] إن لمسَ المربي من تلميذه خمولاً لا مبرر له، وليس المسؤول عنه خللاً في مناهج التعليم وطرقه، وإنما المسؤول عنه ميل في التلميذ نفسه إلى التفُّلت والدعة والتقاعس، فتكون العقوبة خلال وقتٍ وحجم محدودَين لتجاوز الصفات السلبية التي عَلقِت بالتلميذ، فيمضي المربي ليضع العقوبة في مكانها المناسب لتكون بمنزلة تنبيه مؤثر، ليعيد الأمور إلى نصابها، فأمام المعلم شؤون وشجون كثيرة، فإذا أهمل تصحيح المسار بقيت الأمور على غير ما يُرام لها. أما الحالة الثانية فهي التي أشار إليها ابن خلدون، حيث تقوم على التلويح بالعصا واستخدامها من أول الطريق لتصبح غاية قَهر وعَسف، فتبتعد العملية

---

(١) المقدمة ٥٤٠

(٢) انظر: علم النفس التربوي ١٩٤

التعليمية عن مسارها التربوي الصحيح، ويصبح هدفها ضرباً من الإِذلال والجَور فتتعثر النتائج المرجوة من كسب العلم ويتحصَّل عوضاً عنه خلق سيىء منحرف. وقد أقرَّ علم النفس التربوي الحديث بأهمية العقاب إِن كان مناسباً هادفاً واقعاً في موقعه الصحيح. يقول الدكتور فاخر عاقل[1]: «ومن واجب المعلم أن يدرس كل حالة بمفردها، وأن يستعمل المديح والتوبيخ بذكاء وحكمة».

٥ - موقفه من المختصرات والمتون التعليمية:

دأب الاتجاه العلمي في القرون المتأخرة على اختصار العلوم في متون أو منظومات تعليميَّة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الغاية منها تسهيل حفظ أطراف العلوم على الطلبة، وجمع أشتاتها في حيز محدود من الألفاظ. وقد شاع هذا الاتجاه في جميع العلوم حتى لا يكاد علم يخلو منها. ويقف ابن خلدون من ذلك موقف المنكر الحريص على التلميذ الذي قد يُلقي عليه متن من هذه المتون التعليمية ثم يُطالَب بحفظه، ولَّما يستوعب بعدُ أبعادَ هذا المتن وأسراره؛ ويزيد في صعوبة المسألة عند التلميذ أن صاحب المتن قد اجتهد في جمع أكبر قدر من أطراف العلم المنشود في أقلِّ العبارات فتتزاحم المعاني على المبتدىء ويصعب استخراج الفوائد المهضومة من بينها. يقول ابن خلدون[2]: «ذهب كثير من المتأخرين إِلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يُولعون بها، ويُدَوِّنون منها برنامجاً مختصراً في

---

(١) علم النفس التربوي ١٩٧

(٢) المقدمة ٥٣٢

كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحَشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مُخِلاً بالبلاغة وعَسِراً على الفهم، وهو فساد في التعليم وفيه إخلال، بالتحصيل؛ وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدىء بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يَستَعِدَّ لقبولها بعدُ، وهو من سوء التعليم، ثم فيه مع ذلك شُغل كبير على المتعلم بتتبُّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل من بينها».

والحق أن هذه المختصرات والمتون والمنظومات وسيلة تعليمية تناسب مرحلة متأخرة بعد الإحاطة بمقدمات العلم وفهم مصطلحاته وإِدراك مراميه، فلا يجوز هَدرُها من ناحية، كما لا يجوز التمسك بها في غير مكانها اللائق بها في مراحل طلب العلم، فهي كما قال[1]: «مَلَكَةٌ قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة»، وذلك إذا فُرِضت على المبتدىء في أول الطريق فأُلزِم بها ليحفظها سرداً من غير فَهمٍ لها، أو هجم المعلم على تلميذه بها من غير مقدمات مطولة في تذليلها واستيعابها، فيكون أمام المبتدىء ألفاظ عويصة ومعان متزاحمة من غير إِحاطة بها، وإِذا كان المختصر معروضاً على الطالب بعد فهم مسائل العلم ومصطلحاته، وكانت الغاية مِن عَرضه استذكار المسائل التي تم شرحها وإِدراك معانيها؛ لكيلا يفلت واحد منها، وتقريب النظير بالاستدلال على أمِّ المسألة في المتن، فإِن المختصر بذلك يشارك في شحذ الذهن، ويكون

(١) المقدمة ٥٣٣

وسيلةً للإِحاطة ودقة الفهم وربط مسائل العلم بعضها ببعض. ومن هنا ينبغي أن نفرِّق بين كون المتن وارداً في مرحلة تالية أو مرحلة متقدمة.

وينصح ابن خلدون بالممارسة العملية لتعليم الصناعات، ويشترط الممارسة الفعلية والتدريب على التعليم المهني، فلا يكفي تعلُّمُ الصنعة تعلماً نظرياً وهذه الممارسة للتعليم التقني والمهني أمرٌ نادت به الاتجاهات الحديثة في التعليم، حيث رصدت لهذا النوع من التعليم «الفني» إِمكانات واسعة، وشجَّعت الطلاب على ارتياده لأهميته الفاعلة في تلبية حاجات المجتمع وأغراضه المتجددة.

هذه أهم القواعد التي عني بها ابن خلدون في مقدمته، وهي في مجموعها تدل على فكر تربوي ناضج يصدر عن عَلَمٍ من أعلام التراث الإِسلامي. وما أحرى القائمين على العملية التعليمية والتربوية اليوم أن يستلهموا من معالم هذا التراث ما يضيء لنا المزيد في قضايا هذه العملية وأبعادها.

# الفصل الرابع

## وسائل تعليم المتعلم عند الإمام الزرنوجي

ويشتمل على :

١ - اكتساب المهنة أولاً ثم طلب العلم

٢ - لكل وسيلة من وسائل العلم مكانها ووقتها

٣ - من آداب طالب العلم

# وسائل تعليم المتعلم
# عند الإمام الزرنوجي

برهان الدين الزرنوجي فقيه على مذهب الإمام أبي حنيفة، تتلمذ على الفقيه الكبير علي بن أبي بكر المرغيناني، صاحب مصنف «الهداية» المشهور في فقه الأحناف. عاش في شرق الدولة الإسلامية فيما وراء النهر، وذلك في النصف الثاني من القرن السادس الهجري، وأوائل القرن السابع. له كتاب في التربية والتعليم هو «تعليم المتعلِّم طرق التعلُّم». لم تنصِ كتب التراجم على اسمه الكامل، وتاريخ مولده، ووفاته[1]. طُبِع كتابه أكثر من طبعة، وآخرها طبعة محققة. ومن خلال الكتاب المذكور نود أن نتعرف على فكر الإمام الزرنوجي التربوي من خلال الفقرت التالية:

١ – اكتساب المهنة أولاً ثم طلب العلم.

٢ – لكل وسيلة من وسائل العلم مكانها ووقتها.

٣ – من آداب طالب العلم .

## ١ - اكتساب المهنة أولاً ثم طلب العلم

درج كثير من الناس في عصرنا على هَجر تعلُّم المهن، والترفع عن مزاولة هذا التعلم. وقد يصل الواحد منهم إلى درجة الاستحياء من الظهور أمام الآخرين في ثوب مهنة من المهن، أو الإعلان بينهم

---

(١) انظر في ترجمته : الجواهر المضيَّة في طبقات الحنفيِّة ١ / ٣٨٤، والفوائد البهية في تراجم الحنفية ٢٥، وكشف الظنون ١ / ٢٩٧.

عن مزاولتها . والبديل الرئيس عندهم لكسب المعيشة هو الوظيفة، وذلك بالالتحاق بالكليات النظرية في الجامعات التي لا يكون خاتمة الدراسة فيها غير العمل الوظيفي أستاذاً أو كاتباً أو إداريا . وترى الكثيرين مقتنعين بهذه الوظائف، مُقبلين على الدراسات النظرية . وقد سارت الأمور في أول الأمر سيراً مقبولاً إلى حدٍ ما، إذ إن حاجة المدارس والمكاتب إلى هذه الوظائف قائمة، والتضخم الاقتصادي محدود، فما يتقاضاه الموظف في كثير من الدول يقيم الأَوَد الكريم، ويجعل الفرد يحيا في مستوى معيشي متوسط .

ثم تضعف الحاجة إلى خريجي الكليات النظرية لكثرتهم من ناحية، وكون الوظائف التي تستوعبهم محدودة من ناحية ثانية . وأصبح الواحد منهم قد لا يلقى راتباً يعيش منه إلا بعد جهد جهيد، وبَذل الجاه والشفاعات للوصول إلى الوظيفة . والعجيب في الأمر أن تطوُّراً ثالثاً يطرأ على سير هؤلاء الشباب الخريجين في الكليات النظرية، فتندر الحاجة إليهم، وصار عددهم هائلاً أكبر من الحاجة الفعلية بكثير، وارتفع معدل التضخم الاقتصادي في المجتمع فصار راتب الموظف لا يقيم الأَوَد أبداً، مما يجعله –تحت ضغط الغلاء المعيشي– يبحث عن موارد رزق إضافية . ومع هذا كله فلا يزال التأفف من كَسب المهن لسان حال الكثيرين، ولا يزال الالتحاق بالدراسات النظرية بنيَّة اتخاذ شهادتها مورد رزق شأن السواد الأعظم من الشباب وأولياء أمورهم، ولا تجد الواحد منهم يستذكر معرفة الواقع الذي سيؤول إليه بعد حصوله على الشهادة النظرية،

وتعاظم عدد الخريجين من غير أن يحدث تطور نوعي في النظر إلى تعلُّم المهن واكتسابها.

والإمام الزرنوجي[1] ينصح طالب العلم ألاَّ يتخذ من علمه سبيلاً إلى الرزق منه بل يسعى في تعلم صناعة من الصناعات تجعله يكسب عيشه منها، ثم يطلب العلم بعد ذلك. ويرى لذلك فائدتين:

١ - لكيلا يطمع في أموال الناس؛ فإنَّ افتقاد المرءِ لمهنة معينة يتكسَّب منها، وجَعلَ العِلم الذي حصَّله بعد دراسته وسيلة للكسب، يجعله في نظر الزرنوجي متطلِّعاً إلى أموال الآخرين، طامعاً في المزيد من عطاياهم، فلا يُبقي للعلم حرمة أو هيبة في نفسه.

٢ - الوظيفة في رأيه لجام لمن هو مأسورٌ بها، تجعله يسكت عن الحق وبيانه في موطنه، فلا بدَّ له أن يُداري مَن هو سبب في ارتزاقه؛ ليضمن استمرار راتبه المعيَّن له. قال[2]: «وكان الناس في الزمان الأول يتعلمون الحرفة، ثم يتعلمون العلم حتى لا يطمعوا في أموال الناس. وفي الحكمة: من استغنى بمال الناس فقد افتقر، والعالم إذا كان طمَّاعاً لا يُبقي له حرمة العلم، ولا يقول بالحق».

وثمة حقيقة لامراء فيها تبدو لنا من خلال الاطلاع على حياة السلف رضي الله عنهم وهي ارتباط كل منهم بحرفة معينة، يُتقن معالمها، ويبذل الجهد في كسب أسرارها لتعينه على موارد عيشه.

---

(١) تعليم المتعلم ٧٩

(٢) المرجع السابق ٧٩

والأساس الذي ارتكزوا عليه إنما هو توجيهات الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، فرسولنا محمد ﷺ اشتغل بحرفتي الرعي والتجارة، وكان لنوح عليه السلام معرفة بصناعة السفن، وهذا داود عليه السلام عالماً بمهنة الحدادة وصناعة الدروع، واشتغل موسى عليه السلام بالرعي. ومن هنا قال علماء الأمة: إن الإقبال على تعلُّم الحِرَف والصناعات، ومزاولة العمل هو من أشرف الكسب. والإسلام بمبادئه الشاملة قد عُني بالعمل، وعَدَّ كَسْب الرجل مِن عمل يده من أفضل القربات. روى الإمام أحمد عن النبي ﷺ: «**إنَّ أفضل الكسب كسب الرجل من يده**» وروى الترمذي عنه ﷺ «**إن الله يحب العبد المحترف**» وروى البخاري عنه ﷺ: «**ما أكل أحد طعاماً خيراً له من أن يأكل من عمل يده**». وهذه زينب أم المؤمنين تصفها كتب السيرة بأنها امرأة صَناع تدبغ وتخرز، ولو استعرضنا تراجم علماء السلف لوجدنا عنايتهم الفائقة باكتساب حرفة العيش منها، فكان أبو حنيفة يبيع الثياب الصوفية، وكان الإمام مسلم يبيع متاع البيت، وكان الإمام الخطابي تاجراً، والإمام أحمد نسَّاجاً، وابن حجر العسقلاني تاجراً، ومن الطبيعي أن نقرأ في تراجم السلف: الدهَّان والورَّاق والصائغ والكسائي والعطار والطحان. وكان ابن سينا يقول مخاطباً أولياء الأمور: «إذا فرغ الصبي مِن تعلُّم القرآن وأصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يُراد أن تكون صناعته فيوجَّه لطريقته».

ودعوة طالب العلم إلى الاحتراف لكسب العيش ينص عليها كذلك الإمام الخطيب البغدادي في كتابه[1] «الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع» يقول: «وإن جعل من وقته جزءاً يسيراً كالتوريق – أي الاشتغال بصنعة الوراقة– وما أشبهه كان أفضل. والخطيب بهذه اللفتة يجتهد أن يختار طالب العلم مهنة قريبة من العلم ومتطلباته وذلك كالطباعة والنشر والعمل في المكتبات ومستلزماتها في عصرنا.

وقد عُنِيت الدول اليوم بتوجيه شبابها نحو التعليم الفني، وخصَّصت يوماً لتوعية الجمهور بأهمية اكتساب المهنة، وسَمَّته يوم المهنة. وهذه الدعوة –وهي أن يكون لدى الشاب حِرفة يكتسب منها– لا تنافي أن يلتحق بدراسة جامعية قد تكون طبيعة الدراسة فيها نظرية لا عملية، فهذا أمر لا نمنعه، وإنما المحذور الذي نرى فيه نظراً هو الاعتماد والتعويل على الدراسة النظرية مصدراً للرزق وحيداً والتأفف من مباشرة الأعمال المهنية المختلفة.

### ٢ – لكل وسيلة من وسائل العلم مكانها ووقتها

يبدو من كتاب الإمام الزرنوجي وما بثَّه من توجيهات لطالب العلم من خلاله أن الرجل ذو عقلية منظمة، ترتب أوائل الأمور وثوانيها، ولا تهجم على الشيء قبل أوانه، فلا ينبغي استعجال مالم ينضج، ولا ينبغي البقاء في حدود مرحلة يمكن تجاوزها إلى ما بعدها لتنمية المدارك وترقية الملكات. فإذا عزم المبتدىء على طلب العلم

---

(١) الجامع ١/١٠٤

تخيَّروا له المختصرات السهلة؛ لأنها أقرب إلى ما يناسبه من حيث الفهم والضبط، كما أن سهولة عبارتها تجعل هذا المبتدىء الدارس بعيداً عن الملل. يقول[1]: « وينبغي أن يبتدىء بشيء من العلوم يكون أقرب إلى فهمه، وكان الأستاذ شرف الدين العقيلي يقول: الصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا رحمهم الله، فإنهم كانوا يختارون للمبتدىء صغار المبسوطات؛ لأنه أقرب إلى الفهم والضبط، وأبعد عن الملالة، وأكثر وقوعاً بين الناس ».

ومن جانبٍ آخر يوصي الإمام الزرنوجي طالب العلم بالبدء بمرحلة السماع عن المشايخ، ولكن السماع هذا مهما كثرت مادته وتَعَدَّدت مجالسه فإنه لا يُغني عن حِفظ شيء من المادة العلمية يتخيرها من بين مقروئه ومكتوبه. وإذا شرع في الحفظ وتوسَّع فيه فإن عليه ألاَّ يتخذ الحفظ دَيدنه، مستغنياً عن فهم النصوص والتفاعل مع مضمونها، وطالب العلم إذا استمرأ الحفظ وقلَّل من شأن الفهم فإن هذا يجعله لا يفهم الكلام اليسير، إذ عوَّد ذهنه على الاكتفاء بفعالية الحفظ. يقول[2]: « وينبغي أن يجتهد في الفهم من الأستاذ بالتأمل والتفكر. قيل: حِفظ حرفين خير من سماع وِقْرَين –والوِقر الحمل الثقيل– وفَهم حرفين خيرٌ من حِفظ وِقرين. وإذا تهاون في الفهم ولم يجتهد مرة أو مرتين يعتاد ذلك، فلا يفهم الكلام اليسير، فينبغي ألاَّ يتهاونَ بالفهم بل يجتهد » ويحذِّر الزرنوجي طالب العلم من كتابة

---

(١) تعليم المتعلم ٦٩

(٢) المرجع السابق ٧٠

شيء لا يفهمه[١]. وما سبق في الحقيقة يُنبيء عن توازنٍ وإعطاء كل ذي حق حقه، فلا يستغنى طالب العلم عن السماع، أي: عن الاتصال بمشايخه والإفادة منهم، وهذا له فوائده الجمَّة، ولكن الاكتفاء به مما لا ينبغي لطالب العلم، فلا بد من دعم السماع بمهارات أخرى هي الحفظ الذي يجعله يستظهر جانباً ضرورياً من العلوم التي درسها فيترسَّخ لديه ضبطها ومصطلحاتها ويُسترجِعُها حيثما يريد. وينبه الزرنوجي هنا إلى أن طالب العلم إذا كان محتاجاً للحفظ فتبقى حاجته إلى الفهم والتفاعل مع النصوص التي يتدارسها أشدَّ وأعظم، وما ذهب إليه يؤكد بوضوح غايته باستجلاء المادة العلمية التي يعيشها، والتنقيب عن أسرارها فيكون الفهم في مرتبة أعلى من مرتبة الحفظ.

وينتقل الزرنوجي إلى مرحلة أعمق من الفهم لبناء الشخصية العلمية للفرد وصقلها، فلا ينبغي أن يكتفي طالب العلم بالسماع والحفظ والفهم، وإنما يضيف إلى ذلك الاتصال بالآخرين ليذاكرهم ويناظرهم ويطارحهم؛ لأن صقل الشخصية لا يتمُّ إلا بالاحتكاك بالآخرين، فتتلاقح الأفكار، وينتبه الدارس إلى ما يعوزه، فيسعى في إتمامه. وفي هذه المناظرة ينبغي أن يبتعد عن الشغب والغضب، فهذا لا يثمر له علماً وفائدة، وعليه أن ينشد المشاورة مع الآخرين للوصول إلى الحقائق والصواب، وذلك لا يكون إلا بإنصاف الآخرين والتأمل في مختلف العلوم. يقول[١]: «ولا بد لطالب العلم من المذاكرة

---

(١) تعليم المتعلم ٧٠

والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأني والتأمل، ويَحتَرِز عن الشغب والغضب؛ فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يَحصُل بالتأمل والتأني والإنصاف، ولا يحصل ذلك بالغضب والشغب. فإن كانت نيته إلزام الخصم وقهره فلا يحلُّ ذلك، وإنما يحلُّ ذلك لإظهار الحق».

ويلحُّ الزرنوجي على فوائد المطارحة والمناظرة ففي ساحتها خروج عن البقاء في دائرة الذات وما يستلزمها مِن تكرار يقول[2]: «وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأن فيه تكراراً وزيادة. وقيل: مطارحةُ ساعة خير من تكرار شهر». ويوصي في هذا الباب أن يبتعد طالب العلم عن مناظرة أهل التعنُّت والعناد الذين لا يرومون الوصول إلى الحق؛ وذلك لأن دوام الصلة بهؤلاء قد تصيب طالب العلم بالعدوى منهم، فيتسرَّب إليه طرف من أخلاقهم[3]: « وإياك والمذاكرة مع متعنِّت غير مستقيم الطبع فإن الطبيعة مُتَسَرِّقَة متغيرة، والآخلاق متعدية، والمجاورة مؤثرة». وهكذا فإن لمداومة الدروس بتكرارها ومتابعة الاطلاع عليها فائدة، ولكن ينبغي أن يضيف إليها طالب العلم الاحتكاك بالأخرين.

ويُحَذِّر الزرنوجي من الإجهاد في مرحلة التكرار؛ وذلك لأن خير الأمور أوساطها كما يقول[1].

---

(١) تعليم المتعلم ٧٢

(٢) المرجع السابق ٧٢

(٣) المرجع السابق ٧٣

ويبلغ الإمام الزرنوجي مرتبة رفيعة في توجيهاته لطاب العلم، فينفي عنه الجمود في طريقة تلقِّيه، فقد يكتفي بعضهم بالأخذ عن المشايخ، أو يكتفي بعضهم بالحفظ والسرد المتتابع، أو يكتفي بعضهم بالمناظرة والمطارحة وجدال الآخرين، فهذا كله له مزاياه وفوائده، ولكن لا غنى لطالب العلم عن أن يُعمل فكره كل حين، فيروح ويغدو بنفسه في دقائق العلوم حتى يصبح إعمال فكره ديدنه وهِجِّيراه. يقول(٢) «وينبغي لطالب العلم أن يكون متأمِّلاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم، ويعتاد ذلك، فإنما يدرك الدقائق بالتأمل ولهذا قيل: «تأمَّل تُدرِك» ويدعو الإمام طالب العلم أن يتأمل قبل الكلام حتى يكون صواباً «فإن الكلام كالسهم فلا بُدَّ من تقويمه بالتأمل قبل الكلام حتى يكون مصيباً».

٣ – من آداب طالب العلم:

يعدِّد الزرنوجي طائفة غزيرة من التوجيهات القيمة، لا غنى لطالب العلم عنها في كل زمان ومكان، ويُنبىء مجموعُها عن عقل ناضج خَبِرَ العملية التعليمية وفَقِه أبعادها، إنه يتصور طالب العلم أولاً فَطناً لا يغفل عن نفسه وما ينفعها وما يضرُّها في الحياة الدنيا والآخرة، ويسعى حثيثاً لاجتلاب ما يحقق المصلحة الحقيقية، وما يدفع الضرر الماحق؛ ويعلل ذلك بقوله(٣): «لكيلا يكون علمه وعقله وعمله حجة عليه فتزداد عقوبته» وطالب العلم في هذا ينوي نية

---

(١) تعليم المتعلم ٨٠

(٢) المرجع السابق ٧٣. والهِجِّير هو العادة ومايولع بذكره، انظر المعجم الوسيط، مادة– هجر– انتهى مصححه.

(٣) المرجع السابق ٣٤

حسنة بطلب العلم، وهي الشكر لله تعالى على نعمة العقل وصحة البدن، ولا ينوي بالعلم الشهرة وإقبال الناس عليه، واستجلاب حطام الدنيا، أو الكرامة والحظوة عند السلطان وغيره[1]. ويوصي الزرنوجي طالب العلم أن يتحرَّز عمَّا فيه مَذَلَّة العلم، كما يوصيه أن يدقِّق في اختيار الشيخ الذي يَحُطُّ عنده الرِّحال، فيشاور الأقران ويستخير الله عز وجل حتى لا يحتاج إلى تَركه والإعراض عنه[2]. قال السمرقندي: «إذا ذهبت إلى بخارى فلا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين حتى تتأمَّل وتختار أستاذاً. فإنك إن ذهبت إلى عالم وبدأت بالسبق عنده ربما لا يعجبك درسه فتتركه وتذهب إلى الآخر، فلا يبارك لك في التعلُّم. فتأمَّل في شهرين في اختيار الأستاذ وشاور حتى لا تحتاج إلى تركه والإعراض عنه».

والتردُّد والاضطراب من السمات التي يكرهها الزرنوجي، سواء أكان هذا في ملازمة أستاذ أم علمٍ من العلوم، أو بلدٍ من البلاد، وذلك كله إذا لم يكن ثمة ضرورة. يقول[3]: «فينبغي أن يثبت ويصبر على أستاذ وعلى كتاب حتى لا يتركه أبتر، وعلى فن حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول، وعلى بلد حتى لا ينتقل إلى بلد آخر من غير ضرورة؛ فإن ذلك كله يفرق الأمور، ويُشغل القلب، ويضيع الأوقات». وهذا هو الحق فإنَّ تردُّدَ طالب العلم يؤخِّره مِن جَني الثمرة بالتعمق في العلوم؛ وذلك لأن قلبه موزَّع بالسفر وتغيير

---

(١) تعليم المتعلم ٣٧

(٢) المرجع السابق ٤٣

(٣) المرجع السابق ٤٤

الكتب والمشايخ.

ومن الوصايا الجميلة التي نقرؤها للزرنوجي الاحترام البالغ للأصحاب[1] الذين يشاركونك في طلب العلم، فالتأدُّب معهم طيب :« ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء في طلب العلم والدرس، ومَن يتعلَّم منه، والتملُّق مذموم إلا في طلب العلم فإنه ينبغي أن يتملَّق لأستاذه وشركائه ليستفيدَ منهم ».

ويتحدث الإمام عن مهمة معينة للأستاذ، وهي اختيار نوع العلم المناسب لتلميذه[2]؛ وذلك لأن الأستاذ لسَعة خبرته وطول معاشرته لتلاميذ الحلقة أدرى بما يناسبهم للتخصص والمتابعة والمداومة، أمَّا التلميذ نفسه فقد تخفى عليه بعض المداخل، وما تحتاج إليه العلوم من إمكانات ومدارك وطاقات وقدرات. يقول: « وينبغي لطالب العلم ألاَّ يختار نوع العلم بنفسه بل يُفَوِّض أمره إلى الأستاذ؛ فإن الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك، فكان أعرف ما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته » وقد فطنت الجامعات اليوم إلى أهمية مشورة المرشد الأكاديمي فيما يتعلق بالتخصص الذي يناسب كل تلميذ. ويقول: « وكان الشيخ الإمام برهان الحق يقول: كان طلبة العلم في الزمان الأول يفوضون أمورهم في التعلم إلى أستاذهم، وكانوا يَصِلون إلى مقصودهم ومرادهم، والآن يختارون بأنفسهم، ولا يحصل مقصودهم من العلم والفقه؛ لأنهم لا يدرون أيُّ العلم أنفع بهم، وأيُّ

---

(١) تعليم المتعلم ٥٣

(٢) المرجع السابق ٥٣

علم يليق بطبيعتهم. وكان يحكى أن محمد بن إسماعيل البخاري رحمه الله كان يبدأ بكتاب الصلاة على محمدبن الحسن فقال له: اذهب وتعلَّم علم الحديث، لما رأى أن ذلك العلم أليق بطبعه، فطلب علم الحديث فصار فيه مقدَّماً على جميع أئمة الحديث».

ويتحدث الزرنوجي حديثاً مطولاً عن أهمية الجدِّ والمواظبة والملازمة لطالب العلم فلا بدَّ له من سهر الليالي والتكرار في أول الليل وآخره، وعليه أن يغتنم أيام الحداثة وعنفوان الشباب، ولكن تبقى مسألة الجدِّ في حدود الرفق حتى «لا يجهد نفسه جهداً يضعف النفس حتى ينقطع عن العمل»[1]. ويطالب الإمام طالب العلم بأن تجتمع لديه خصلتان هما الجدُّ والهمة يقول:[2] «والرأس في تحصيل الأشياء الجدُّ والهمة، فمن كانت همُّته حفظ جميع كتب الفقيه محمد بن الحسن رحمه الله، واقترن بذلك الجدُّ والمواظبة فالظاهر أنه يحفظ أكثرها أو نصفها. فأما إذا كانت له همة عالية ولم يكن له جدٌّ، أو كان له جدٌّ، ولم يكن له همة عالية لا يحصل له العلم إلا قليلاً».

وشأن التلميذ في طلب العلوم شأن النحلة تروم الفائدة لنفسها من شتى الزهور، فتمتص الرحيق الشهيَّ لتُحيله عسلاً فيه شفاء للناس. إنه فطنٌ نبيه يعلم أن ما ينفعه من العلوم يتوزَّعه هذا وذاك من

---

(١) تعليم المتعلم ٥٩

(٢) المرجع السابق ٦١

الأفاضل فلا يتردد في حضور مجالسهم يقول:[1] «ويكون مستفيداً في جميع الأحوال والأوقات ومن جميع الأشخاص. قيل لأبي يوسف الفقيه: بمَ أدركتَ العلم قال: ما استنكفتُ من الاستفادة وما بخلتُ بالإفادة».

وطالب العلم عند الزرنوجي لا يفتُر ولا يكلُّ ولا يملُّ، ويأخذ العلم منه جلَّ وقته فماذا يصنع إذا أحسَّ بشيء من الفتور يخالطه وهو يدرس علماً من العلوم؟ فالجواب أن يشرع في دراسة علم آخر، وكان ابن عباس رضي الله عنه إذا ملَّ من الكلام يقول: هاتوا ديوان الشعراء. وكان محمد بن الحسن الفقيه تلميذ أبي حنيفة لا ينام الليل، وكان يضع عنده دفاتره، وكان إذا ملَّ من نوع ينظر في نوع آخر[2] ويوصي الإمامُ طلبة العلم بأن يستصحبوا معهم مذكرتهم وقلمهم في كل حين، ففي المذكرة فوائد سابقة يستجليها ويستقي منها، وفي المذكرة كذلك أوراق بيضاء يضيف إليها ما يسمعه من أطايب الحكمة والعلوم[3].

وهكذا فالطلب عند برهان الدين الزرنوجي طريق طويلة محفوفة بالمشاقِّ والطموح ونشدان الترقِّي، تحتاج من سالكها إلى التدرُّج بالصبر والهمة والمتابعة. وما أحرى طلبة العلم اليوم أن يفيدوا من توجيهات السلف ليومهم، وغدهم، ما يجعل حياتهم امتداداً للجهود العلمية التي أوصى بها سيد العلماء محمد ﷺ.

---

(١) تعليم المتعلم ٧٣

(٢) المرجع السابق ٨٥

(٣) المرجع السابق ٩٥,٨٩

# الفصل الخامس

## جوانب من الفكر التربوي
## عنـــد أبي حامد الغزالي

ويشتمل على :

١ - بذل العناية بطالب العلم الشادي

٢ - وظائف المرشد المعلِّم

# جوانب من الفكر التربوي
# عند أبي حامد الغزالي

يشير مؤرخو التربية ورجالها إِلى عَلَمٍ من أعلامها كان له آراء سديدة في حقل التربية والتعليم، هو أبو حامد محمد بن محمد الغزالي. ولد في طوس بخراسان سنة ٤٤٥، وتتلمذ على إِمام الحرمين الجويني، وتولَّى التدريس بالمدرسة النظامية في بغداد، وطاف بعدد من البلدان الإِسلامية. له مصنفات كثيرة في علوم عديدة منها «إِحياء علوم الدين». توفي سنة ٥٠٥. وقد خدم الحافظ العراقي كتاب «الإِحياء» بتخريج أحاديثه وبيان درجتها. يقول الشيخ محمد الخضر حسين في مقدمة الإِحياء: «وإِذا وَجَد العلماء في الكتاب مآخذ معدودة فإِنه مِن صُنع بشرٍ غير معصوم من الزَّلل. وكفى كتاب «الإِحياء» فضلاً وسموَّ منزلة أن تكونَ دُرَرُ فوائده فوق ما يتناوله العَدُّ».

وسوف نطوف الآن ببعض آراء الغزالي وتوجيهاته في حقل التربية والتعليم، وإِن كان المقام يتسع لدراسات مطولة، ويكفيك من القلادة ما أحاط بالعنق.

## ١ - بذل العناية بطالب العلم الشادي

في الدراسات التربوية والميدانية الحديثة عناية كبيرة بالمراحل الأولى من التعليم، فقد أفرد المربُّون دراساتٍ واسعةً لهذه المراحل؛ نظراً لأهميتها في ترسيخ المعاني الصحيحة في وسائل كسب المعرفة وتنميتها، والمكتبة التربوية اليوم حافلة بالبحوث الميدانيَّة التي نفَّذها أصحابها على الأعمار الأولى. والإمام الغزالي بذل عناية خاصة بخصائص المرحلة الأولى في الطلب، وله رسالة قيمة بعنوان «أيُّها الولد» توجَّه من خلالها للناشئة بالتربية والتوجيه. وفي الباب الخامس من «الإحياء» خصَّ المتعلم والمعلِّم بذكر آدابهما اللازمة، وبثَّ خلاله آراء تربوية سديدة وخبرة تعليمية ناضجة. وقد نصح المعلمين بأن يُولوا الشادين من الطلبة، وهم المبتدئون الذين صحَّ عزمهم على السير في طريق العلم، بالمزيد من الانتباه والعناية. ومن ذلك[١] «أن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس، سواء كان ما خاض فيه من علوم الدنيا أو علوم الآخرة، فإن ذلك يدهش عقله، ويحير ذهنه، ويفتر رأيه ويُؤيسه عن الإدراك والاطلاع. ومَنعُ المبتدىء عن الشبه يضاهي منع الحديث العهد بالإسلام عن مخالطة الكفار، وندبُ القويِّ إلى النظر في الاختلافات يضاهي حثَّ القويِّ على مخالطة الكفار». وهذا التوجيه يحتاج إليه الشادي لأنه مايزال غضاً طرياً، ولم يشتدَّ عوده، فقد يَزِلُّ ويتشوش مع سيل الآراء

(١) إحياء علوم الدين ١ / ٨٦

والاختلافات. إنه لم يُعِدَّ للأمر عُدَّته، ولا يعرف مداخل الباطل الذي قد يصله في أبهى زينة وأحسن حلة، فيتشكك بما عنده من عقيدة وفكر، وتزدحم المذاهب المختلفة في عصرنا، وكلٌّ منها يحاول أن يُرَوِّج ويُزَيِّن لما عنده، فهل يجوز أن نترك أبناءنا الذين لم يتسلّحوا بالعُدَّة اللازمة يخالطون أصحاب المذاهب الأخرى بحجة قوة أدلتنا؟ وهذا ينطبق على المثل الذي ضربه الغزالي بمنع الحديث العهد بالإسلام من مخالطة الكفار.

ويخاطب الإمام الغزالي طلبة العلم من المبتدئين لتصحيح نياتهم وتحريرها فيقول:[1] «كم من ليلة أحْيَيْتَهَا بتكرار العلم ومطالعة الكتب، وحرَّمت على نفسك النوم، لا أعلم ماكان الباعث فيه؟ إن كانت نيتك نيل عَرَض الدنيا وجذب حُطامها، وتحصيل مناصبها، والمباهاة على الأقران والأمثال، فويلٌ لك ثم ويل لك. وإن كان قصدك فيه إحياء شريعة النبي ﷺ وتهذيب أخلاقك وكسر النفس الأمَّارة بالسوء فطوبى لك ثم طوبى لك» ولا يخَفى على أحد أهمية الاتجاه بالنية في طلب العلم نحو ما ذكر الإمام؛ وذلك لأنَّ طَلَبَ العلم من أجل عَرَض الدنيا مُحبِطٌ للعمل؛ ويُركز[2] الغزالي على أهمية أن يكون للولد شيخ مُرشد مُرَبّ ليُخرِجَ الأخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقاً حسناً. ويوضح معنى التربية بقوله: «ومعنى التربية يشبه فِعل الفلاَّح الذي يقلع الشوك ويُخرج النباتات

(١) رسالة أيها الولد ١٠٥

(٢) المرجع السابق ١٢٨

الأجنبية من بين الزرع؛ ليحسُن نباته ويكمل رَيعُه -نماؤه- » . ويتضح من هذا أثر الأستاذ الربّاني في التلميذ، حيث يُرشده ويوجِّهه ويصقل شخصيته ويحدد أبو حامد ما ينبغي لطالب العلم أن يراعيه في مجموع العلوم التي يصادفها[1]، فيرى « ألاَّ يخوضَ في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب، ويبتدىء بالأهمِّ، فإن العمرَ إذا كان لا يتسع لجميع العلوم غالباً فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه، ويكتفي منه بشَمِّه، ويصرف جمام قوته في الميسور مِن علمه إلى استكمال العلم الذي هو أشرف العلوم، وهو علم الآخرة، وهو معرفة الله عز وجل » فإذا اختار طالب العلم علماً معيناً، واكتفى به، واختار التعمق فيه والتفرغ لدرسه، ففي سلوكه هذا نظر « فالحزم أن يأخذ كل شيء أحسنه » . وتلك مرحلة بناء الشخصية العلمية وصقلها في بدايات الطريق، فإذا حَقَّق في هذه المرحلة شوطاً ذا بال انتقل إلى مرحلة التخصُّص؛ لأنَّ العمر لا يتسع فعلاً لجميع العلوم.

وقد تختلف وجهات النظر في التوجيه التالي للإمام الغزالي، إذ يرى[2] « ألاَّ يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض، والمُوَفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج » ومن المربِّين من يرى غير ذلك؛ لأن هذا التوجيه يقتضي أن أتعلَّمَ الحديث وعلومه فحسب مثلاً، فإذا استكملتُ تعليمه، ورسَخت قدمي في مصنفاته ومصطلحاته انتقلتُ إلى علم

---

(١) الإحياء ١ / ٨٧

(٢) المرجع السابق ١ / ٨٨

التفسير مثلاً فعلم النحو، فالفرائض وهكذا، مع أن الإمام يقول في موضع آخر: «إن العمر لا يتسع لجميع العلوم»، أليس من الأنسب أن يُعطي لطالب العلم برنامج في العلوم الشرعية كلها حسب سنِّه وقدرته، ثم يتطور هذا البرنامج في المرحلة التالية، حين يكبر الطالب وتتسع مداركه، وهو الأمر الذي جَرَت عليه مؤسسات التعليم، فالطالب المبتدىء في النحو يدرس الأجرومية، والمتقدم يتوسع ليقرأ «القطر لابن هشام»، وبعد ذلك يقرأ الشذور وابن عقيل فأوضح المسالك، فالمغني فسيبويه، وقد استغرق هذا البرنامج أكثر من عشر سنوات، ولكنه حَصَّل في هذه السنوات علوماً أخرى تدرَّج في مصنفاتها حسب سنِّه ومرحلة دراسته، وعلى توجيه الإمام الغزالي سيقول المربي للطالب: اقضِ وقتك كله في علم واحد، فإذا تمكَّنتَ منه انتقلتَ إلى غيره.

ويتحدث أبو حامد مع مَن عزم على طلب العلم حديثاً طويلاً ويحُضُّه على التحلِّي بالخلق وتقديم طهارة النفس، ويُحَذِّره مِن سوء الأخلاق والشره إلى الدنيا وطلب الجاه والرئاسة[1]. ثم يتساءل: كم من طالب رديء الأخلاق حصَّل العلوم؟ ويجيب: هيهات ما أبعده عن العلم الحقيقي النافع في الآخرة الجالب للسعادة، فإنَّ من أوائل ذلك العلم أن يَظهر له أن المعاصي سموم قاتلة مهلكة. قال ابن مسعود رضي الله عنه: «ليس العلم بكثرة الرواية، إنما العلم نور يُقذف في القلب». وقال بعضهم: إنما العلم الخشية، لقوله تعالى:

---

(١) الإحياء ١/ ٨٢

﴿ **إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ** ﴾ [ **فاطر** : ٢٨ ]، وكأنه أشار إلى أخصِّ ثمرات العلم، ولذلك قال بعض المحققين: معنى قولهم «**تعلَّمنا العلم لغير الله فأبى العلم أن يكون إلا لله**» : أن العلم أبى وامتنع علينا، فلم تنكشف لنا حقيقته، وإنما حصل لنا حديثه وألفاظه. فإن قلت : إني أرى جماعة من العلماء الفقهاء المحققين برَّزوا في الفروع والأصول، وعُدُّوا من جملة الفحول، وأخلاقهم ذميمة لم يتطهروا منها!! فيقال: إذا عرَفتَ مراتب العلوم وعرفتَ علم الآخرة استبان لك أنَّ ما اشتغلوا به قليل الغناء من حيث كونه علماً، وإنما غناؤه من حيث كونه عملاً لله تعالى إذا قُصد به التقرب إلى الله تعالى». وأبو حامد بهذا السؤال والجواب يعرض حواراً يَرِدُ في كل عصر ومكان، ويُبَيِّن أن مسألة إجادة العلوم تحتاج إلى مراقبة الله عز وجل والخشية مِن لقائه.

### ٢ - وظائف المرشد المعلم

وضع الغزالي في الإحياء هذا العنوان، وبدأه بمقدمة[١] ذكر فيها أن العلم يُقتنى كما يُقتنى المال، فله حالُ طلبٍ واكتساب، وحال تحصيل يُغني عن السؤال، وحال استبصار وهو التفكُّر في المحصَّل والتمتع به، وحال تبصير وهو أشرف الأحوال. فمن عَلِمَ وعَمِلَ وعَلَّم فهو كالشمس تُضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، والذي يعلم ولا يعمل به فهو كالمسنِّ الذي يشحذ غيره ولا يقطع. ثم يقول: «ومهما

---

(١) الإحياء ١/ ٩٣

اشتغل بالتعليم فقد تقلّد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه. ثم يُعَدِّد هذه الوظائف، ويبدؤها بالشفقة على المتعلمين، وأن يُجريهم مُجرى بنيه، وأشار إلى أهمية التوادِّ والتحابِّ بين التلامذة. وتحدث أبو حامد عن وظيفة المعلم[1]: بألاَّ يَدَعَ مِن نُصح المتعلم شيئاً، وذلك بأن يمنعه من التصدِّي لرتبةٍ قبل استحقاقها، والتشاغل بعلم خفيٍ قبل الفراغ من الجليِّ، وألاَّ يتعلَّم الخلافيات المحضة ومجادلات الكلام ومعرفة التفاريع الغريبة، فلا يزيد التجرد لها مع الإعراض عن غيرها إلا قسوة في القلب وغفلة عن الله وطلباً للجاه.

ويتحدث الإمام الغزالي عَمَّا يُسَمِّيه «مِن دقائق صناعة التعليم»[2] وهي أن يزجر المتعلِّم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض، ما أمكن ولا يُصَرِّح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ؛ فإنَّ التصريح يهتك حجاب الهيبة، ويورِّث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيج الحرص على الإصرار، ولأنَّ التعريض أيضاً يميل النفوس الفاضلة والأذهان الذكية إلى استنباط معانيه، فيفيد فرح التفطن لمعناه رغبةً في العلم به، ليعلم أن ذلك مما لا يَعزُب عن فطنته. ولا يَخفى على أحد فوائد التعريض، وأنه في كثير من الحالات يكون أبلغ من التصريح، فكم مِن طالبِ علمٍ انتبه إلى شأن نفسه فأصلحها وقوَّمها بإشارة أستاذه، ومعروفٌ أسلوبُ النبي ﷺ بقوله «**ما بالُ أقوام**»، ولكن المربي قد يضطر في بعض الحالات إلى شيءٍ من التصريح إذا كان الفرد الذي يتعامل معه لا ينفعه التعريض وطرف الملاحظة.

---

(١) الإحياء ١/ ٩٤

(٢) المرجع السابق ١/ ٩٥

وبعض المعلمين -كما يقول أبو حامد-[1] لديه عادة سيئة في التقليل من شأن علوم غيره، فيصوِّر مادته العلمية أمام طلابه على أنها صفوة العلوم ومُنتهاها، وأن الناس لا يستغنون عنها، في حين أن علوم الآخرين محدودة الجدوى. يقول: «المتكفِّل ببعض العلوم ينبغي ألاَّ يُقبحِّ في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير، وأن ذلك نقلٌ مَحضٌ وسماع، وهو شأن العجائز، ولا نظر للعقل فيه، ومعلم الكلام يُنَفِّر عن الفقه ويقول: ذلك فروع وهو كلام في حيض النسوان، فأين ذلك من الكلام في صفة الرحمن؟ فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغي أن تُجتنب، بل المتكفِّل بعلم واحد ينبغي أن يُوَسِّع على المتعلم طريق التعلم في غيره، وإن كان متكفلاً بعلوم فينبغي أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة. وهذا هو الحق فإنَّ لكل علم فوائده ودُرره، والعلوم النافعة كلها قلادة ينبغي أن يحرص المتعلم على كسبها، وأيُّ خلل في جانب منها يُضعف شخصيته العلمية المتكاملة، وهل يُتصوَّر فقيهٌ بدون تفسير، أو هل يكون مُحَدِّث بدون التمكن من علوم اللغة؟ وما نجده في عصرنا من التخصُّص بعلم معين وإهمال باقي العلوم، أو عدم إعطائها القدر اللازم إنما هو خَلَل في البناء ينبغي إصلاحه وتقويمه.

ويوصي أبو حامد[2] المعلم بأن يُنزل الطلبة منازلهم، فيقتصر على قدر أفهامهم فلا يُلقي إليهم ما لا تبلغه عقولُهم، فتحدث نفرةٌ

(١) الإحياء ١/ ٩٦

(٢) المرجع السابق ١/ ٩٦

عن العلم. يقول : « فلا ينبغي أن يُفشي العالم كل ما يعلم إلى كل أحد، هذا إذا كان يفهمه المتعلم، ولم يكن أهلاً للانتفاع به فكيف فيما لا يفهمه؟ ولذلك قيل: كِلْ لكل عبدٍ بمعيار عقله، وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار » . وهذه الوصية لا غبار عليها، وخلافُها ينافي طبائع الأشياء، ومن هنا نادت التربية الحديثة بمراعاة الفروق الفردية، وخصَّصَت دراسات ميدانية واسعة لهذا الموضوع.

ويرى الإمام الغزالي أن المتعلِّم القاصر ذا الإمكانات المحدودة الذي لا يزال في مقتبل الطريق[1] « ينبغي أن يُلقي إليه مُعَلِّمه الجليَّ اللائق به، ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً، وهو يدَّخره عنه، فإن ذلك يُفَتِّر رغبته في الجليِّ ويُشَوِّش عليه قلبه، ويوهم إليه البخل به عنه، إذ يظنُّ كل أحدٍ أنه أهلٌ لكل علم دقيق، فما من أحد إلا وهو راضٍ عن الله سبحانه في كمال عقله، وأشدُّهم حماقةً وأضعفهم عقلاً هو أفرحهم بكمال عقله » . ومن هنا يرسم أبو حامد للمعلم منهجاً لدرس العوامِّ وما يناسبهم من بحوث فيقول: « بل لا ينبغي أن يُخاضَ مع العوام في حقائق العلوم الدقيقة، بل يُقتصر معهم على تعليم العبادات، وتعليم الأمانة في الصناعات التي هم بصددها، ويملأ قلوبهم من الرغبة والرهبة في الجنة والنار، كما نطق به القرآن، ولا يحرك عليهم شبهة فإنه ربما تعلَّقَتِ الشبهة بقلبه ويعسر عليه حَلُّها، فيشقى ويهلك » .

---

(١) الإحياء ١ / ٩٧

وأبو حامد لا يرى أن يذكر المعلم لتلميذه أن ثمة شيئاً ادَّخره عنه، وهو مسائل دقيقة في العلم لا يحتملها عَقله، ويُعَلِّل ذلك : بأن لا يُشَوِّش عليه قلبه؛ إذ يظن كل أحد أنه أهلٌ لكل علم دقيق. ويرى مربوُّن آخرون أن على المعلم أن يذكر سبب منع التفصيل عن التلميذ. يقول ابن جماعة[1] : « فإن سأله الطالب شيئاً من ذلك لم يُجبه، ويُعَرِّفه أن ذلك يَضُرُّه ولا ينفعه، وإن مَنَعه إياه منه فذلك لشفقةً عليه ولُطفً به لا بخلاً عليه، ثم يُرَغِّبه عند ذلك في الاجتهاد والتحصيل ليتأهَّل لذلك وغيره » . ونحن نرى أن يُقدِّر الأستاذُ الموقفَ، ويتصّرف حسب التلميذ، فثمة موقف مع تلميذ يحسُن أن تطبِّق عليه طريقة أبي حامد، وثمة موقف مع تلميذ ثان يَحسُن أن تطبق عليه طريقة ابن جماعة، وإنما تجري الأمور بميزانها حسب نوع الموقف وتقدير الأستاذ لحال التلميذ.

ويُوَجِّه الإمام الغزالي المعلم إلى أن يكون عاملاً بعلمه[2] ، فلا يكذِّب قوله فِعلَه، وكل من تناول شيئاً وقال للناس: لا تتناولوه فإنه سهم مهلك، سَخِر الناس به واتَّهموه، وزاد حِرصُهم على مانُهوا عنه، ولذلك كان وِزر العالم في معاصيه أكبر من وِزر الجاهل، إذ يَزِلُّ بزلتَّه عَالَمٌ كثير ويقتدون به. ويلحُّ أبو حامد على الأستاذ ألاَّ يطلب الدنيا بعلمه، فإنَّ أقلَّ درجات العالم أن يدرك حقارة الدنيا وعظِم الاخرة، وأن تكون عنايته بتحصيل العلم النافع في الآخرة، مجتنباً للعلوم التي يقلُّ نفعها ويكثر فيها الجدال والقيل والقال، كما يوصيه بالاقتصاد

(١) التذكرة ٥١

(٢) الإحياء ١ / ٩٧

في التنعُّم والترفُّه في المطعم والمشرب والملبس، والتزيُّن بالمباح ليس بحرام، ولكن الخوض فيه يُوجب الأنس به حتى يَشُقَّ تَركُه[1].

وينصح أبو حامد العالم بألاَّ يُسرع إلى الفتيا بل يكون متوقِّفاً ومحترزاً ما وجد إلى الخلاص سبيلاً، فإن سُئل عَمَّا يعلمه تحقيقاً بنصّ كتاب أو بنصٍّ حديث أو إجماع أو قياس جليّ أفتى، وإن سُئل عما يَشُكُّ فيه قال: لا أدري. وإن سُئل عما يظنُّه باجتهادٍ وتخمين احتاط ودفع عن نفسه وأحال على غيره إن كان في غيره غُنية، فتقلُّدُ خطر الاجتهاد عظيم، ولا بد أن يكون العالم شديد التوقِّي من محدثات الأمور، فلا يَغُرَّنه إطباق الخلق على ما أُحدث بعد الصحابة رضي الله عنهم، وليكن حريصاً على التفتيش عن أحوال الصحابة وسيرتهم وأعمالهم

والإمام الغزالي في الحقيقة واسع المعارف، يحسُّ المطالع في «إحيائه» أنه أمام بحرٍ مترامي الأطراف، ويحتاج إلى دارسٍ يلُّم بأطراف تفكيره التربوي من جوانبه المتعددة.

---

(١) الإحياء ١/ ١١٤

# الفصل السادس:

# أخلاق العلماء في منظور الإمام الآجرِّي

ويشتمل على :

١ - أخلاق طالب العلم.

٢ - أخلاق العالم الجاهل المفتتن بعلمه.

# أخلاق العلماء في منظور الإمام الآجرِّي

عُني علمـاء السلف أيما عناية بنصح طالب العلم وتوجـيـهـه بالتوجيهات النبوية التي تُعينه على النهوض برسالة العلم والتعلُّم بنفسٍ راضية مطمئنة وهمة عالية. وما أشدَّ حاجةَ طلبة العلم للمزيد من هذه التوجيهات ليتخلَّقوا بها، ويهتدوا بهديها؛ وذلك لأنَّ حَملَ هذه الأمانة مِن دون خُلُق نبوي جامع يضيِّعها، فليس في ميزان العبد يومَ القيامة شيءٌ أثقلُ من الخلق الحسن.

ورسالة «أخلاق العلماء» للإمام الآجرِّي رسالة لطيفة تضمنَت طائفة من التوجيهات التربوية قدَّمها بين يدي طالب العلم، وهو معنيٌّ فيها بالفصل بين أخلاق العالم المهتدي بالكتاب والسنة، والحريص على تمثُّلهما، وأخلاق العالم الذي يسمِّيه جاهلاً مُفتتناً بعلمه. والإمام الآجرِّي[1] هو الإمام المحدِّث، شيخ الحرم الشريف، أبو بكر محمد بن الحسين البغدادي له: كتاب «الشريعة في السنة» و «الأربعين» و «الغرباء». من مشايخه الكجِّي والفِريابي، قال عنه الذهبي في سيره: «القدوة، كان صدوقاً خيِّراً، عابداً، صاحب سنة واتِّباع» توفي بمكة سنة ٣٦٠.

## ١ - أخلاق طالب العلم

يحرص الإمام الآجرِّي في رسالته على إبراز تميُّز طالب العلم «بصفات وأحوالٍ شتى ومقامات لا بدَّ له من استعمالها»[2]،

---

(١) انظر في ترجمته: تاريخ بغداد ٢/ ٢٤٣، وسير أعلام النبلاء ١٦/ ١٣٣ والأعلام ٦/ ٩٧.

(٢) أخلاق العلماء ٢٩

ويفترض فيه مرتبةً عالية من الاستعداد والتهيُّؤ لسلوك رفيع؛ وذلك لأنه «مستعمل في كل حال ما يجب عليه، فله صفة في طلبه للعلم كيف يطلبه؟ وما الذي يجب عليه في العلم فيلزمه نفسه؟ وله صفة إذا جالس العلماء كيف يجالسهم؟ وله صفة إذا تعلَّم من العلماء كيف يتعلم، وكيف يعلِّم غيره، وكيف يناظر، وكيف يُفتي؟ وقد أعدَّ لكل نازلة ما يَسلم به من شرها في دينه، وقد اعتقد الأخلاق السَّنية واعتزل الأخلاق الدنيَّة» . فالإمام الآجرِّي إذن يثق ثقة كبيرة بهؤلاء الذين رَضُوا لأنفسهم بأن يختطُّوا طريق العلم والتعلم، ويكتسبوا مزاياه، ويتأدبوا بآدابه، ومن المفترض أن يكون لهم بعد ذلك ثمرة التميُّز والصفوة.

ويوصي الإمامُ طالبَ العلم بأن الله عز وجل إذا كان قد فرض عليه عبادته فالعبادة لا تكون إلا بعلم، والعلم فريضة عليه، والمؤمن لا يحسن به الجهل، فطَلَبَ العلم لينفي عن نفسه الجهل. ثم يذكر صفته في مشيه إلى العلماء فيمشي برفق وحلم ووقار وأدب[1]، ويكتسب في مَشيه كل خير، تارةً يحب الوحدة فيكون للقرآن تالياً، وتارة بالذكر مشغولاً، وتارة يُحَدّث نفسه بنعم الله، ويقتضي منها الشكر، ولا يصاحب إلا من يعود عليه نَفعه، وهو طويل السكوت عما لايعنيه حتى يشتاق جليسه إلى حديثه. كما يوصي طالب العلم عند مجالسة العلماء أن يجالسهم بأدب وتواضع في نفسه، وأن يخفض صوته عند صوتهم، فإذا استفاد منهم علماً أعلمهم أنه قد أفاد خيراً

---

(١) أخلاق العلماء ٣١

كثيراً، ثم شكرهم على ذلك، وإِن غضبوا عليه لم يغضب عليهم، ونظر إِلى السبب الذي مِن أجله غضبوا عليه فرجع عنه واعتذر إِليهم، لا يضجرهم في السؤال، رفيقٌ في جميع أموره، ولا يناظرهم مناظرة من يُريهم أنه أعلمُ منهم، فإِنما همُّه البحث لطلب الفائدة منهم مع حسن التلطف لهم[١].

ويتابع الإِمامُ الآجرِّي توجيهاته لطالب العلم، ويستقي هذه التوجيهات من الأخلاق الإِسلامية التي وردت في الكتاب والسنة. يقول[٢]: «فإِذا نشر الله له الذكر عند المؤمنين أنه من أهل العلم، واحتاج الناس إِلى ما عنده من العلم، ألزم نفسه التواضع للعالم وغير العالم. فأمَّا تواضعُه لمن هو مثله في العلم فإِنها محبةٌ تنبت له في قلوبهم، فأحبُّوا قُربه، وإِذا غاب عنهم حَنَّت إِليه قلوبهم. وأمَّا تواضعُه للعلماء فواجب عليه؛ إِذ أراه العلم ذلك، وأمَّا تواضعُه لمن هو دونه في العلم فشرفُ العلم له عند الله وعند أولي الألباب».

إِنَّ تميُّز طالب العلم لا يجعل منه متكبراً طاغياً وإِنما تميُّزه ترقية له وحافز على نفع عباد الله بما آتاه مِن فضل. ومن صفاته أنه لا يطلب بعلمه شرف منزلة عند الملوك، وهو صائن للعلم إِلا عن أهله، ولا يستقضي به الحوائج، ولا يقرِّب أبناء الدنيا ويُباعد الفقراء. وإِن كان له مجلس قد عُرِف بالعلم ألزم نفسه حُسنَ المداراة لمن جالسه والرفق بمن ساءَ له.

---

(١) أخلاق العلماء ٣٣

(٢) المرجع السابق ٣٤

ولطالب العلم أخلاقٌ عالية وسيرة حسنة مع مجالسيه فهو صبور على مَن كان ذهنه بطيئاً عن الفهم حتى يفهم عنه، صبورٌ على جفاء مًن جهل عليه حتى يردَّه بحلم، يؤدِّب جلساءه بأحسن ما يكون من الأدب، لا يدعهم يخوضون فيما لا يعنيهم، ويأمرهم بالإنصات مع الاستماع إلى ما ينطق به من العلم. فإن تَخَطَّئ أحدهم إلى خُلُق لا يحسن بأهل العلم لم يجبهه في وجهه على جهة التبكيت[1] له، ولكن يقول: لا يحسن بأهل العلم والأدب كذا وكذا، وينبغي لأهل العلم أن يتجافوا عن كذا وكذا، فيكون الفاعل لخُلُقٍ لا يَحسُن قد علم أنه المراد بهذا فيبادر برفعه عنه. وإن سأله منهم سائل عمَّا لا يَعنيه رَدَّه عنه، وأمره أن يسأل عما يعنيه[2].

وإذا علم أنهم فقراء إلى علمٍ قد أغفلوه عنه أبداه إليهم، وأعلمهم شدة فقرهم إليه. لا يُعنِّف السائل بالتوبيخ القبيح فيخجله، ولا يزجره فيضع مًن قَدره. يقبل على من يعلم أنه محتاج إلى علم ما يسأل عنه، ويترك من يعلم أنه يريد الجدل والمراء، يسكت عن الجاهل حلماً وينشر الحكمة نصحاً. فهذه أخلاقه لأهل مجلسه.

ويشرع الإمام الآجرِّي بعد ذلك في بيان ما يستعمله العالم مع مَنْ يسأله عن العلم والفتيا، فإنَّ من صفته إذا سأله عن مسأله، فإن كان عنده علم أجاب، وجعل أصله أن الجواب من كتاب أو سنة أو إجماع. فإذا وردت عليه مسألة قد أختلف فيها أهل العلم اجتهد فيها

---

(١) التبكيت: اللوم مع الزجر

(٢) أخلاق العلماء ٣٥

بما كان أشبه بالكتاب والسنة والإجماع، ولم يخرج بها عن قول الصحابة وقول الفقهاء بعدهم. وإذا سُئِل عن علم لا يعلمه لم يَستح أن يقول: لا أعلم. وإذا سُئل عن مسألة فعلم أنها من مسائل الشغب ومما يورث بين المسلمين الفتنة استعفى منها ورَدَّ السائل إلى ما هو أولى به على أرفق ما يكون[1].

وقد يُفتي العالم بمسألة ثم يعلم أنه أخطأ فلا يستنكف أن يرجع عنها. وإن قال قولاً فردَّه عليه غيرُه ممَّن هو أعلم منه أو مثله أو دونه فعلم أن القول كذلك رجع عن قوله، وحَمِده على ذلك وجزاه خيراً. وإن سُئِل عن مسألة اشتبه القول عليه فيها قال: سلوا غيري ولم يتكلَّف ما لا يتقرر عليه. ويحذِّر الإمام الآجري أهل العلم من المسائل المحدثات في البدع، ولا يصغي إلى أصحابها بسمعه، ولا يرضى بمجالسة أهل البدع، وذلك لأنَّ أصله الذي يعتمده دائماً هو الكتاب والسنة وما كان عليه الصحابة ومَن بعدهم من التابعين.

والعالم الحق في منظور الآجري يضع الحكمة عند أهلها ويمنعها من ليس بأهلها، مثله مثل الطبيب الذي يضع الدواء بحيث يعلم أنه ينفع[2]. ويحذر الإمام طلبة العلم وأهله من مجالسة أهل الأهواء ومجادلتهم. فإن قال قائل: فإن احتاج إلى علم مسألة قد أشكل عليه معرفتها لاختلاف العلماء فيها فلا بدَّ له مِن أن يجالس العلماء ويناظرهم حتى يعرف القول فيها على صحته، وإن لم يناظر لم تقو

---

(١) أخلاق العلماء ٣٧

(٢) المرجع السابق ٣٨

معرفته. قيل له: بهذه الحجة يدخل العدوُّ على النفس المتبعة للهوى فتقول: إن لم تناظر وتجادل لم تفقه، فيجعل هذا سبباً للجدل والمراء المنهيِّ عنه. عن مسلم بن يسار أنه كان يقول: «إياكم والمراء فإنها ساعةُ جهل العالم، وبها يبتغي الشيطان زلَّته» فالمؤمن العالم العاقل يخاف على دينه من الجدل والمراء[1]

ويرسم الإمام الآجري منهجاً حميداً لطالب العلم الذي يريد الوصول إلى علمٍ قد أشكلت عليه مساربه وصعُب استنباطه. إنَّ عليه أن يتوجَّه إلى عالمٍ ممن يعلم أنه يريد بعلمه وجه الله، ممن يُرتضى علمه وفهمه وعقله، فيذاكره مذاكرة من يطلب الفائدة ويُعلمه أن مناظرتي إياك مناظرة من يطلب الحق وليست مناظرة مغالِب، ثم يُلزم نفسه الإنصاف له في مناظرته، وذلك أنه واجب عليه أن يحب صواب مُناظره ويكره خطأه، كما يحب ذلك لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه، ويعلمه أيضاً إن كان مرادك في مناظرتي أن أُخطىء الحق وتكون أنت المصيب، ويكون أنا مرادي أن تخطىء الحق وأكون أنا المصيب، فإن هذا حرام علينا فعله. مرادي أن ينكشف لي على لسانك الحق فأصير إلى قولك أو ينكشف لك على لساني الحق، فتصير إلى قولي، مما يوافق الكتاب والسنة والإجماع.

ومِن صفة هذا العالم العاقل إذا عارضه في مجلس العلم والمناظرة بعض مَن يعلم أنه يريد مناظرته للجدل والمراء والمغالبة لم يسعه مناظرته؛ لأنه قد علم أنما يريد أن يدفع قوله وينصر مذهبه ولو أتاه

---

(١) أخلاق العلماء ٤١

بكل حجة –مثلها يجب أن يقبلها– لم يقبل ذلك، ونَصَر قوله، ومَن كان هذا مراده لم تؤمن فتنته.

وواضح من هذه النصوص والمحترزات خشية السلف مِن حظ النفس أن يفسد نية طلب العلم الخالصة لوجه الله، فينقدح ضرب من الجدال والمراء لا تكون غايته الوصول إلى الحق والصواب. قال ابن عيينة: «**إذا كان نهاري نهار سفيه وليلي ليل جاهل فما أصنع بالعلم الذي كتبت**»[1]؟ فإن قال قائل: ولم داخل العلماء هذا الإشفاقَ الشديد وخافوا من علمهم هذا الخوف كله؟ قيل: علموا أن الله عز وجل يسائلهم عن علمهم ما عملوا فيه، فجعلوا مساءلة الله نصب أعينهم، فألزموا أنفسهم شدة الحذر، وأخذوا بالثقة في كل أمرهم[2].

## ٢ – أخلاق العالم الجاهل المفتتن بعلمه

عقد الإمام الآجري في رسالته اللطيفة فصلاً عن ظاهرة متجددة نلمح آثارها في كل عصر من العصور، وهي الابتلاء بعلماء لهم هذه الصفة في الظاهر، فلم ينفعهم الله بالعلم؛ وقد طلبوه للفخر والرياء والجدل والمراء واكتساب زخرف الحياة الدنيا. إن الواحد منهم ينسب نفسه إلى العلم وأهله ولكن واقع حاله يتصف بأخلاق أهل الجهل والجفاء، فلسانه لسان العلماء، بيد أن عمله عمل السفهاء[3]. ويورد

(١) أخلاق العلماء ٥١

(٢) المرجع السابق ٥٤.

(٣) المرجع السابق ٥٩

الآجري طائفة من الآثار في ذلك، من ذلك حديث رسول الله ﷺ: «**من تعلَّم علماً لغير الله أو أراد به غير الله فليتبوَّأ مقعده من النار**»[1] والحديث الآخر: «**من طلب العلم ليباهي به العلماء أو يماري به السفهاء أو يَصرِف به وجوه الناس إليه أدخله الله النار**»[2]
وينشر الإمام في هذا الجانب كثيراً من أقوال أهل السلف في التحذير من توجيه التعلُّم لغير مرضاة الله، والحرص على لُعاعة الدنيا وزخارفها، ثم يقول[3]: «فإذا كان يُخاف على العلماء في ذلك الزمان أن تفتنهم الدنيا فما ظنُّك به في زماننا هذا؟ الله المستعان. ما أعظم ما قد حلَّ بالعلماء من الفتن وهم عنه في غفلة. ويُفَصِّل الآجرِّي في أخلاق هؤلاء العلماء الذين يُسمِّيهم المفتتنين بعلمهم. ومن ذلك أن الواحد منهم يحرص على نوع من العلم يشرف به عند المخلوقين، فيسارع إليه ويخفُّ في طلبه، وكل علم وجب عليه فيما بينه وبين ربه أن يعمله ثقل عليه طلبه، فيتركه على بصيرةٍ منه مع شدة فقره إليه. فإذا سمعه هان عليه ترك العمل به فلم يلزمها ما وجب عليه من العمل به، كما ألزمها السماع. وكان الأولى به أن يحزن على علمٍ قد سمعه فوجبت عليه به الحجة فلم يعمل به.

ومن أوصاف العالم المُفتتن بعلمه أنه يحرص على المناظرة ليُعرف بالبلاغة، ومراده أن يخطيء مُناظرُه، فإن أصاب مناظره الحق ساءه ذلك. يحتج على خطئه وهو يعرفه، يرخِّص في الفتوى لمن أحبَّ ويشدِّد على من لا هوى له فيه، يذمُّ بعض الرأي، فإن احتاج الحكم

(١) (٢) انظر لفظ الحديثين في الجامع الصغير للسيوطي ٢/٥٩١ وصحيح الجامع الصغير والكبير للألباني ٢/١٠٦٠.
(٣) أخلاق العلماء ٦٦

والفتيا لمن أحب دلَّه عليه، وهو لا يخاف سوء عاقبة المساءلة عن تخلُّفه عن العمل بما ورد، ولا يخاف مقت الله على مداهنته للمهتوكين، ينطق بالحكمة فيظن أنه من أهلها، ولا يخاف عظم الحجة عليه لتَركِه استعمالها، إن علم ازداد مباهاة وتصنُّعاً. وإن كَثُر العلماء في عصره فذُكروا بالعلم أحب أن يُذكر معهم، وإن سُئل العلماء عن مسألة فلم يُسأل هو أحبَّ أن يُسأل كما سُئل غيره، وكان أولى به أن يحمد ربه إذ لم يُسأل، إذا كان غيره قد كفاه. وإن بلغه أن أحداً من العلماء أخطأ وأصاب هو فرح بخطأ غيره[1].

ومن أوصاف العالم المُفتتن بعلمه أنه إذا مات أحد من العلماء سرَّه موته ليحتاج الناس إلى علمه، وإذا سئل عمَّا لا يعلم أنف أن يقول: لا أعلم حتى يتكلف مالا يسعه في الجواب. وإن علم أن غيره أنفع للمسلمين منه كره حياته ولم يرشد الناس إليه. وإن علم أنه قال قولاً فتوبع عليه وصارت له به رتبة عند مَنْ جهله، ثم علم أنه أخطأ أَنِف أن يرجع عن خطئه، فيثبت بنصر الخطأ؛ لئلا تسقط رتبتُه عند المخلوقين، وهو يتواضع بعلمه للملوك وأبناء الدنيا؛ لينال حظه منهم بتأويل يقيمه،ويتكبر على من لا دنيا له من المستورين والفقراء فيحرمهم علمه بتأويلٍ يقيمه، يَعُدُّ نفسه في العلماء وأعمالُه أعمال السفهاء، قد فتنه حب الدنيا والثناء والشرف والمنزلة عند أهل الدنيا، يتجمَّل بالعلم كما تتجمَّل بالحلة الحسناءُ للدنيا. ويورد الآجرُّي بعض الآثار عن السلف في كراهيتهم الإجابة عن المسائل والفتيا،

---

(١) أخلاق العلماء ٧١

فكانوا لا يفتون حتى لا يجدوا بُدَّاً من أن يفتوا؛ وذلك لأن أجرأ القوم على الفتيا أدناهم علماً. قال سفيان: مَنْ أحب أن يُسأل فليس بأهلٍ أن يسأل.

ويشير الإمام الآجرِّي إلى شأن السلف، فما كان يطلب بعضهم غلط بعض ولا مرادهم أن يُخطِّىء بعضهم بعضاً بل كانوا يتكلمون في العلم مناصحة وكانوا يهابون من القول بغير علم وقد سئل حفيد لعمر بن الخطاب عن شيء فلم يكن عنده جواب. فعجب السائل أن يكون مثله ابن إمام هدى، ويسأل عن شئ لايعرفه فقال: اعظمُ والله من ذلك عند الله وعند من عقل عن الله أن أقول بغير علم أو أحدث عن غير ثقة. وقد جاء رجل إلى الإمام مالك ابن أنس – رضي الله عنه – يسأله عن شئ فقال: له مالك: لا أدري. فقال الرجل أفأذكر عنك انك قلت لا تدري؟ قال نعم، احك عني اني لا أدري. ورسالة الآجري بحق رسالة قيمة جديرة بأن يفيد منها طلبة العلم وأهله في عصرنا هذا لما حوت من توجيهات سديدة وتربية نافعة.

# الفصل السابع

# تألُّق القاضي ابن عقيل
# في أســـاليب التعـليم

ويشتمل على :

١ - اختيار لغة مبسَّطة في التعليم.

٢ - امتلاك ناصية الفن التعليمي.

٣ - العناية بالأنشطة الصفية.

٤ - طريقة التدريس عند ابن عقيل.

# تألُّق القاضي ابن عقيل
# في أســاليب التعليــم

يستظهر جمهور طلبة العلم نظماً تعليمياً مشهوراً في علوم العربية يُعرف بألفية ابن مالك، فقد ذاعت في أوساط طلبة العلوم الشرعية والأدبية واللغوية، وكان لها -وما يزال- سيرورة لافتة للأنظار. وإلى جانب هذا النظم التعليمي كتاب ذو شهرة مستفيضة يُعرف بشرح ابن عقيل، حيث تبوَّأ منزلة عالية في مناهج التعليم الجامعي، ومعاهد العلم الشرعية في المشرق والمغرب.

لقد اتفق جلُّ مَن نهلوا من الكتاب على مكانة هذا الشرح وأثره في اكتساب العربية والمران في استيعابها، وكنت واحداً من طلبة العلم الذين دَرَسوه ودرَّسوه خلال ثلاثين عاماً مضتْ، وكنت أشعر دائماً أن القاضي ابن عقيل كان مربياً معلماً نجح في مهمته، استوعب كثيراً من أساليب التربية والتعليم، وإن لم يكن قد درسها كما هي عند أهل التخصُّص المعاصرين، ولم ينل كتابه قصب السبق بسبب غزارة مادته العلمية؛ ففي علم النحو كتبٌ أغزر منه كالارتشاف وشرح التسهيل وشرح المفصّل، كما أن هذا التميُّز الذي حازه لم يكن بسبب اتخاذه نظم الألفية منطلقاً له، فالألفية شُرحت عشرات الشروح، بيد أن ابن عقيل في طريقة شرحه لها كان متفوقاً عليها جميعها بأساليبه التربوية التي اعتمدها. وكلما مضيتُ بالعملية التعليمية قُدُما وأَفدتُ من

شرحه أحسست بأن ذيوع الكتاب وشهرته لم تكن من فراغ، وإنما بما أوتيه من فن تعليمي وأسلوب تربوي وقدرة عالية امتلكها، فسخَّرها في سبيل تذليل مغاليق الألفية أمام طلابها. فما أبعاد هذا الفن التعليمي؟ وما مسارب هذا الأسلوب التربوي؟ وما حقيقة هذه الحيوية التي تُحسُّها في ثنايا الكتاب؟.

إذا أردنا أن نكشف عن بعض هذه الجوانب فإننا بطبيعة الحال لن نتناول مذهبه في النحو والصرف، فذلك ليس من شأن هذه «المعالم» التي نرصدها، كما أننا لن نتحدث عن تقويم آرائه واختياراته في هذا العلم، وإنما ستكون غايتنا أن نشير إلى فن التعليم عند ابن عقيل والوسائل التي سار على هديها لتذليل العلم الذي نهض من أجله وبيان ضوابطه.

وابن عقيل[١] هو عبدالله بن عبدالرحمن بن عقيل القرشي المصري، قاضي القضاة، شيخ الشافعية. ولد سنة ٦٩٨هـ ولازم أئمة علوم العربية في عصره كأبي حيان والقزويني. وكان أبو حيان يقول عنه: «ماتحت أديم السماء أنحى من ابن عقيل». برز في القراءات والفقه والتفسير، وعُرف بقوة الشخصية والمهابة والترفع عن غشيان الناس. قال السيوطي[٢]: «كان قويَّ النفس يتيه على أرباب الدولة وهم يخضعون له ويعظِّمونه». من كتبه : تفسير القرآن، الجامع النفيس في الفقه والمساعد في شرح التسهيل. توفي بالقاهرة سنة

---

(١) انظر في ترجمته: الدرر الكامنة ٢/٦٦، وبغية الوعاة ٢/٤٧، وغاية النهاية ١/٤٢٨، والأعلام ٤/٩٦.

(٢) البغية ٢/٤٧.

٧٦٩. وذكر الزركلي أن كتابه في شرح الألفية ترجم إلى الألمانية[(١)].

وسوف نمضي في بيان أساليب التعليم عند القاضي ابن عقيل وفق المعالم التالية:

### ١ - اختيار لغة مبسطة في التعليم

لعل أول صفة يذكرها من استفادوا من جهود ابن عقيل في شرح الألفية هي سهولة لغته التي اعتمدها في تقريب علم ذي طابع معين، يستخدم المحاكمات العقلية الدقيقة التي تحتاج إلى ذهنية حاضرة وربط واستنتاج. وهذا العلم -كما هو معروف- لا يعطيك قياده بيسر كما تفعل كثير من العلوم؛ ومن هنا كانت الحاجة قائمة إلى لغةٍ تخاطُبٍ مختارة من ألفاظ وتراكيب سهلة، وإلى وسائل في الإدراك والفهم سوف نشير إليها، ويعنينا الآن جانب اللغة المبسطة السهلة التي لا تحتاج إلى كدّ ذهني شاق لاستيعابها. ومن أساليب ابن عقيل في ذلك أنه يتوخَّى في بيانه أن لا يستخدم مصطلحاً من دون أن يشرحه، فلا ينطلق من منطلق أن القارىء يدرك هذه المصطلحات من قبل، ويُحسن التعامل معها. ومن ذلك أن كثيراً من النحاة يكتفون بقولهم في وقوع الظرف والجار والمجرور صلة للموصول: «ويشترط أن يكونا تامّين»، أما ابن عقيل فيشرح مصطلح «تامّين»[(٢)]. ويرى العلماء أنه لا يجوز تقديم الحال على

---

(١) الأعلام ٤ /٩٦

(٢) شرح ابن عقيل ١ / ١٥٢

عاملها المعنوي، فيشرح القاضي معنى هذا المصطلح.[1] كما يُعنى كثيراً بشرح المصطلح الذي جرى على لسان الناظم[2]. وقد يرد في الألفية تمثيل بألفاظ قد تبدو غامضة على بعض أهل العلم فيُعنى الشارح بتيسير فهمها وكشف الستار عنها ومن ذلك البيت في مبحث العلم[3]:

**وقَرَنٍ وعَدَنٍ ولاحقِ وشَذْقَمٍ وهَيلَةٍ وواشقِ**

وابن عقيل المعلم يهجم على «كلية» من كليات النظم رمى بها الناظم، فيتحدث عن أصل الكلمة ومراحل تقلباتها إلى أن استوت على لسان قائلها، ففي مسألة حذف كان يمثِّل ابن مالك بقوله« أمَّا أنت براً فاقترب »[4] فأين «كان» في الأصل وكيف تقلَّب هذا المثال؟ وقد يسوق الناظم أمثلة موجزة يمثِّل بها على صناعته، فتتهادى هذه الأمثلة على يدي الشارح ليقرِّبها من الأفهام[5]، ولا يرى بأساً أن يجرى على لسانه أمثلة مبسطة يستقيها من لغة التخاطب[6]، وذلك لأنه يصطحب منهج المعلم في قاعة الدرس.

وقد يعتمد القاضي أسلوب التمثيل باللفظ الخطأ، وذلك لأن الأشياء تتميز بضدها، فالضمير المتصل لا يقع بعد «إلاّ» فلا يقال: ماأكرمت إلاك[7] ومن شروط صلة الموصول الاسمي أن تكون خبرية، فلا يقال: جاء الذي اضربه، ولا جاءني الذي ليته قائم»[8].

---

(١) شرح ابن عقيل ٢/٢٠٣

(٢) المرجع السابق: ٢/٨٧، ٤٥٣

(٣) المرجع السابق ١/١١١

(٤) المرجع السابق ١/٢٦٣

(٥) المرجع السابق: ١/١٧٠

(٦) المرجع السابق ١/٤٨، ١/٩٤

(٧) المرجع السابق ١/ ٨٩.

(٨) المرجع السابق : ١/١٥١، ٢١٤، ٢٦٥ .

وكثير من النحاة يعرض قاعدته ويكتفي بالتمثيل لها، أما ابن عقيل فقد يشعر أن الاكتفاء بالتمثيل لن يُدنيه من الفهم، فيمضي ليشرح المثال الذي أورده فمثال النكرة التي وقعت موقع ما يقبل أل« ذو » بمعنى صاحب نحو: جاءني ذو مال يقول: « ذو نكرة، وهي لا تقبل أل، لكنها واقعة موقع صاحب، و« صاحب » يقبل أل نحو الصاحب »[1].

ومن منهج النحاة أنهم يتخذون شواهد من الشعر لتكون دعماً لقواعدهم، بيد أن القاضي لا يكتفي بسرد هذه الشواهد غالباً، وإنما تراه يبيِّن موطن الشاهد في البيت[2]، وزيادة في الإيضاح قد يقوم بإعراب كلمات الشاهد لتقديم المزيد من بيانه وإجلاء غوامضه[3].

ولا يخفى على القائمين على العملية التعليمية أثر ترتيب المادة المشروحة أثناء عرضها، وتنظيم هذا العرض، وذلك من شأنه أن يسهم مساهمة فعالة في تسهيل فهم التلاميذ وهضم عناصر الدرس وتمثُّلها والتفاعل معها، فليست المسألة في قاعة الدرس أن يكون المعلم صاحب معلومات غزيرة فإن سعة معلوماته تعود إلى المعلم نفسه وقراءاته ولكن المسألة في الوسائل الفنية والتربوية التي يتوخاها المعلم. وكم من أستاذ عُرِف بغزارة علمه وسعة اطلاعه ولكنه لا يُحسن الوسائل التي تجعله يَعرض علمه على نحو مستفاد منه، فتجد تلاميذه

---

(١) شرح ابن عقيل ١ /٨٧.

(٢) المرجع السابق : ١ /٧٠، ٧٢، ١٣٧، ١٧٢

(٣) المرجع السابق: ١ / ١٨١، ١٨٩، ٢٦٤

على ضجر وتبرُّم من المادة، وكم من أستاذ متميز بفن العرض وجودة الأسلوب التربوي على نحوٍ يجعل الطالب متفاعلاً مع المادة شغوفاً بمتابعتها حريصاً على طلب أسرارها. وابن عقيل في منهج شرحه يراعي ترتيب المادة وتنظيم العرض وإِثبات فقرات لتيسر استيعاب الدرس، فما أكثر أن نمر بهذا الترتيب والتنظيم، وإِثبات الفقرات وهذا كله يساهم في تحقيق البيان المطلوب.

وليس ممَّا يحقق الغاية التعليمية في الدرس اعتماد مبدأ الإِيجاز الشديد في عرض المعلومة، ولا سيما لدى مخاطبة غير المتخصص في علم من العلوم. وابن عقيل في شرحه مُدرك لهذا المبدأ إدراكاً واضحاً؛ لذلك تجده في عرضه ينحو منحى السهولة وانتقاء العبارات المأنوسة التي يتفهمها الإِدراك بيسر.

## ٢ - امتلاك ناصية الفن التعليمي

العملية التعليمية عند القاضي ابن عقيل فن قائم برأسه مرتبط بقدرات عالية تعتمد على حيوية وتدفق يشعر بها مَنْ يتتبَّع أساليبه في الشرح والتنوير، والطرق التي يسير في ضوئها لتقديم المعلومة التي يتوخَّى عرضها. ومن ذلك أنه قد يجتهد في أن يدع جانباً بيت الألفية الذي شرع فيه، فلا يلتفت إِلى دلالاته وقتاً معيناً، لأنه يشعر أن البيت لابد أن تسبقه مقدمة يتدرج فيها للوصول إِلى أعلى المرقاة التي وضع فيها ابن مالك عبارته، حتى إِذا بسط المسألة وأجلاها سعى

في ربط كلامه بنظم ابن مالك، بعد أن يكون قد غمس القارئ في محيط من الفهم والبصيرة يسهل معه استيعاب المادة العلمية التي يعرضها صاحب النظم[1].

والأستاذ القدير الذي امتلك ناصية الفن التعليمي يعلم من أين يبدأ درسه، وكيف يبدأ؟ والحيوية تقتضي منه ألا يثبت على طريقة محددة في «الكم» الذي ينطلق منه، فأمام ابن عقيل ألف بيت، وهو صاحب القرار في كلمات البيت التي سيختارها لشرحه، أو عدد الأبيات من النظم. اختار أحياناً كلمة أو كلمتين فحسب ومضى في شرحهما[2]، وقد يختار نصف بيت[3]، وقد يثبت بيتاً كاملاً أو بيتين، وقد يثبت ثلاثة أبيات ويجمعها جمعاً من غير فاصل بينها، أو يورد أربعة وقد يصل العدد إلى خمسة[4]، وذلك كله حسب تقديره للوحدة الدرسية التي ينوي أن يحللها، ولا يليق بالأستاذ أن يتكلف عدداً معيناً من هذه الوحدات يجمد عليه ويغضّ النظر عن المقتضى اللازم.

والعملية التعليمية عند القاضي ابن عقيل تقتضي منه أن يقسم درسه إلى فقرات ويندر أن يجمع بعضها إلى بعض، وذلك توخياً لتحقيق تيسير الاستيعاب والفهم وتنظيم المعلومات[5]. وإذا كان الرجل مَعنياً بشرح نظم الألفية وفق مذهب صاحبها فليس من المناسب أن يجهر برأيه في المعارضة قبل أن يأنس من تلميذه فهماً جيداً للمسألة[6].

---

(١) شرح ابن عقيل : ١/ ١٨٤، ٢/ ٢١٣

(٢) المرجع السابق : ٢/ ٧٠.

(٣) المرجع السابق : ١/ ٣٣.

(٤) المرجع السابق : ١/ ١٩٧، ٢١٧، ٤١٤

(٥) المرجع السابق: ١/ ١٥٥,٨٧,٥٩,٤٥

(٦) المرجع السابق: ١/ ١٩٧,٢٤٥,٦٣

ويطالب المربُّون اليوم الأستاذ بمقدمة قبل شرح الدرس تُهَيِّى الطالب لقبول المعلومة الجديدة التي صح عزمه على بيانها، ويسمُّون هذا إِعدادا للدرس، ويتضمن الأنشطة التي يقوم بها المدرّس قبل مواجهته للتلاميذ من مثل تحديد موضوع الدرس، وتحديد الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد. ولهذا التمهيد وظائف متعددة منها إِثارة اهتمام التلاميذ وفاعليتهم وتهيئة أذهانهم وتركيز انتباههم وطرد روح السآمة والملل عنهم (١). ويُعنى القاضي أيَّما عناية بربط الدرس الذي شرع فيه بما قبله من دروس، ويبين مكانه من المنظومة الكبيرة التي عقدها الناظم، وذلك ليكون الطالب على بصيرة من أمره، فلا يتيه في خضمِّ المسائل المتواردة (٢). يقول الدكتور محب الدين أبو صالح (٣): « يقتضي الربط من المدرس الناجح ليكون ناجحاً أن يوجه طلابه أو يساعدهم للتوصل إِلى اكتشاف العلاقات الإِيجابية أو السلبية في جوانب الخبرات الجديدة التي اكتسبوها، واكتشاف العلاقات بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة لدى التلاميذ. ويتم الربط من خلال الموازنة وإِبراز نقاط الاتفاق أو الاختلاف أو التميُّز أو غير ذلك». وهذه المعاني كلها مما أشغل ذهنية القاضي وهو يباشر شرحه.

وممّا يساعد على حسن سير العملية التعليمية من أولها أن يضع

---

(١) أساسيات في طرق التدريس العامة: د. محب الدين أبو صالح ٧١، وانظر ابن عقيل ١/٣٤، ١/٩١، ٣/١٧٦.

(٢) انظر: شرح ابن عقيل ١/٤٥، ٦٣، ٤٦، ٦١، ٣٥٧، ٣/٢٨٦، ٢٨٨

(٣) أساسيات في طرق التدريس العامة ٧٣

المعلم عنوان الدرس على السبورة ليشدَّ انتباه التلاميذ إليه، وهذا الذي كان ابن عقيل يفعله غالباً حيث يشرع في تسجيل العنوان في أوائل شروحه. ولا أعني بهذا عمل محقق الكتاب في إبراز العنوان بخط غامق كبير فهذا شأن آخر، وإنما أعني عبارة الشارح نفسها كقوله[1]: «شرع في ذكر إعراب المعتل من الأسماء والأفعال» أو قوله[2]: «القسم الثالث من الحروف الناسخة للابتداء وهي لا التي لنفي الجنس».

ويساعد على تثبيت المعلومة وتجلية علاقاتها أن يُعنى المعلم ببيان ما يدخل في الدرس وما يخرج منه، وهو الذي يسمِّيه النحاة بالمحترزات، والعناية بها يحقق فوائد كبيرة للطالب منها: منعُ تداخل المعلومات المتشابهة، وإزالة اللبس الحاصل من هذا التداخل الحاصل، وتدريب الطالب على التدقيق في انتقاء ألفاظ شرحه ومدى صلته بالدروس الأخرى، والقاضي ابن عقيل مَعْني بهذه المحترزات حيث يعرض لها بلغته السهلة المأنوسة التي ترسخ المعلومة، وتسعى في تجليتها وإبرازها بوضوح[3]. ويتبع هذه المحترزات عنايته بتحديد ما يخرج من كلام ابن مالك، ومن ذلك أن الناظم يعرّف الحال بقوله:

**الحال وصف فضلة منتصب** .....

فيقول ابن عقيل[4]: «خرج بقوله (فضلة) الوصف الواقع عمدة نحو زيد قائم».

---

(١) شرح ابن عقيل ١/ ٧٩
(٢) المرجع السابق ١/ ٣٤٧
(٣) المرجع السابق: ١/ ٥٦، ٥٩، ٧٩، ١٣٥، ١٤٦.
(٤) المرجع السابق ٢/ ١٨٠، وانظر: ١/ ٢٥٠

والطالب في قاعة الدرس يحتاج إلى تقليب أوجه النظر في الموضع الذي حطَّ عليه المدرّس، وذلك أدعى لتثبيت خيوط المسألة وأوتادها في ذهنه. والمعلم الناجح هو الذي يمتلك عوامل تحقيق ذلك في كفه، فيستثمر هذه العوامل حيث وجد الفرصة مواتية. ويساعده على ذلك أن يبين في درسه الثمرة الناجمة عن تقرير المسألة وهو ما يُعنى به القاضي في شرحه[١]. ويدخل في نطاق تثبيت خيوط المسألة أن يربط ما توصَّل إليه في شرحه ببعض المقتطفات الواردة في كتب أخرى، وهذا التوارد الحاصل للمسألة من جهات متعددة يساهم في ترسيخها. فقد يجتمع ضميران منصوبان متحدان في الرتبة كأن يكونا لمتكلمين، فإنه يلزم الفصل في أحدهما، وإن كانا غائبين واختلف لفظهما فقد يتصلان. يقول ابن عقيل[٢]: وإليه أشار بقوله في الكافية، ويذكر بيت الكافية.

ويمضي الشارح في تفتيق ذهن تلميذه وقدح تفكيره، فهو بعد أن يصل به إلى مرتبة عالية من الفهم والنضج يدخل معه إلى مرحلة الاستنتاج، وهي مرحلة ضرورية من مراحل دروس العربية، وهي تنفي عن الشيخ في قاعة الدرس الاعتصام المطرد بالسرد والحرص على غزارة المعلومات من غير استثمارها والشروع في توظيفها، بل إن مرحلة الاستنتاج تعني توارد الفاعليات وتنوُّعها. ومن ذلك أنه تحدَّث عن علامات البناء، ومثَّل لها، ثم يقول[٣]: «وعُلم مما مثَّلنا به أن

---

(١) شرح ابن عقيل: ١/ ١٧٣، ١٩٠، ٣٠٠، ٣٣٣ (٢) المرجع السابق ١/١٠١ وانظر ١/١٥٣، ٢٢٦

(٣) المرجع السابق ١/ ٥٠، ٦٠، ٨٠، ١٦٣، ٢/ ٢١.

البناء على الكسر والضم لا يكون في الفعل بل في الاسم والحرف، وأن البناء على الفتح أو السكون يكون في الاسم والفعل والحرف».

ومن عوامل نجاح الدرس وتحقيق ثماره إعداد مختصر مركز بعد الشرح يكون الطالب من خلاله قد أتمَّ استيعاب المادة العلمية وتفاعل معها، وبدأ في استثمارها ووضعها في مكانها اللائق بها في التفكير اللغوي. وهذا المختصر المركز بعد عرض الدرس أمر ينبه إليه المربُّون في دراساتهم. يقول الدكتور محب الدين أبو صالح[1]: «ويفيد الملخص السبوري في تثبيت المعلومات لدى التلاميذ والربط بين أجزائها المتفرقة، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في الموقف التعليمي وإثارة فاعليتهم وتدريبهم على مهارات المناقشة أو الحوار» وهذا منهج ابن عقيل في كثير من شروحه التي قدَّمها على الألفية.[2]

### ٣ - العناية بالأنشطة الصفية:

قد يقوم المدرس ببعض الأنشطة الصفية لإثارة انتباه التلاميذ وتنويع الحوار معهم، وتفتيق أذهانهم وقدحها، وطرد السأم والملل. وليست الغاية من هذه الأنشطة إضافة المزيد من المعلومات من مثل: الاطلاع على اجتهادات أخرى في المسائل التأصيلية، أو إضافة شروط جديدة لها، وإنما الغاية الرئيسة منها تنمية دور الطالب ليبتعد عن مركز التلقي إلى النهوض بعطاء أكبر. ووسائل تحقيق هذه الأنشطة كثيرة وذات اتجاهات مختلفة حسب طبيعة الدرس ومادته العلمية،

(١) أساسيات في طرق التدريس العامة ٧٥.

(٢) شرح ابن عقيل: ١/٤٢، ٥٩، ٦٣، ٨١، ٣/٢٢٣.

وقد كان ابن عقيل معنياً بهذا الجانب في شرحه، ومن ذلك أن المربِّين المعاصرين في دراساتهم ينادون بربط دروس علوم العربية بعضها ببعض، ويحثون المدرس على الإفادة من المناسبات المتاحة لتحقيق الاتصال بين فروع الدوحة الباسقة. يقول الدكتور محمد عبدالقادر: «لا ينبغي أن يكون اكتساب مهارات الإملاء مقصوراً على كل جهد يُبذل في حصة الإملاء، بل إن كل الفروع الأخرى يمكن أن يكون لها نصيب وافر في اكتساب هذه المهارات»(١). والقاضي ابن عقيل قد يعرِّج على شيء من قواعد الإملاء عندما يجد الفرصة متاحة(٢) كقوله: «إذا كان المنادى مفرداً علماً ووصف بـ ابن مضافٍ إلى علم جاز في المنادى الضم والفتح نحو: يازيد بن عمرو، ويجب حَذف ألف ابن والحالة هذه خطأً، وإذا لم يقع ابن بعد علم، أو لم يقع بعده عَلَم وجب ضم المنادى، ويجب إثبات ألف ابن والحالة هذه نحو يازيد ابن أخينا».

ومن مجالات الأنشطة الصفية أن القاضي ينبه طلابه إلى أسماء الكتب التي يستقي منها آراء النحاة، وبيان هذه الموارد بالنص قد يشجع بعض الطلبة إلى العودة إليها، ولا سيما إذا كان لدى أستاذ المادة بعض الحوافز التشجيعية لأمثال هؤلاء الطلبة، فتنعقد بينهم وبين المكتبة صلة ومتابعة(٣).

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية: د. محمد عبدالقادر ص ٢٨٢

(٢) شرح ابن عقيل ٣/ ١٤٠

(٣) شرح ابن عقيل: ١/ ١٩٣، ٢٨٠، ٢٨٢، ٢/ ٧١، ١٧٥، ١٩١، ٣/ ٣٦

ومن ذلك العناية بمرحلة التطبيق والإعراب التي تلي تأصيل المسائل فيقبل على بيان بعض شواهده بالإعراب وتحديد مكان الشاهد منها. ومن ذلك قوله بعد أن أورد البيت الشعري[(١)] :

**غيرُ مأسوفٍ على زَمَنٍ ينقضي بالهمِّ والحزَن**

«فـ غير مبتدأ، ومأسوف مخفوض بالإضافة، و«على زمن» جار ومجرور في موضع رفع بـ مأسوف لنيابته مناب الفاعل، وقد سدَّ مسدَّ خبر «غير».

والتطبيقات والاحتمالات والأعاريب كثيرة منتشرة في الكتاب[(٢)]، وفائدة هذا النشاط الصفي ليست محلَّ جدال بين أهل العلم، والحاجة إليها ماسة كي لا يبقى الطالب في محيطٍ يسرد القاعدة النظرية، فيعمد إلى حفظها من غير أن يستثمرها في ميدان اللغة العملي.

ويحرص القاضي المعلِّم على جانب ذوقي تميل إليه النفس، وهو تنويع الشواهد من قرآن وحديث وشعر وأقوال للعرب وأمثلة صناعية أو فصيحة قديمة. فالنفس قد تنزع إلى الملل إذا دأبت على نوع معين من الشواهد فتتوق إلى التجديد والتنويع، ولا يعدم ابن عقيل وسيلة لتحقيق ذلك فيعرض أمام تلاميذه ورُوَّاد كتابه فيضاً من الشواهد المختلفة[(٣)]، وجلُّها من النوع المجتبى معنى ومبنى، وقد يلحظ في

---

(١) شرح ابن عقيل: ١/ ١٨١

(٢) المرجع السابق: ١/ ١٨٩، ٢٦٤، ٢/ ١٨

(٣) المرجع السابق: ١/ ٧٠، ١٤١، ٢٩٢، ٢/ ١٦٦، ٣/ ١٨

بعضها غرابة لفظ فينهض لإزالة هذه الغرابة. فمن شواهده من الحديث الشريف في لغات الملحق بجمع المذكر السالم: «**اللهم اجعلها عليهم سنيناً كسنين يوسف**»[١] ومن شواهده من أقوال العرب وهو يتحدث عن الموصول المشترك «ما»: «سبحان ما سَخَّرَكُنَّ لنا، وسبحان ما يُسَبِّحُ الرعدُ بحمده». ومن شواهده النثرية في فعل التعجب قول عمرو بن معد يكرب: لله درُّ بني سليم، ما أحسن في الهيجاء لقاءها، وأكرم في اللزبات عطاءها، وأثبت في المكرمات بقاءها!» وقول علي رضي الله عنه: وقد مرَّ بعَّمار فمسح التراب عن وجهه: «أَعْزِزْ عليَّ أبا اليقظان أن أراك صريعاً مجدَّلاً».

ولعل من أبرز الأنشطة الصفيَّة الحرص على بناء الشخصية العلمية للتلميذ، وتربيتها على التعبير والتفكير الحر، وتعويدها الجدل والمناقشة بأدب جم وعبارة هادئة. والنحاة في هذا الجانب لهم باع طويل وذلك لطبيعة علومهم العقلية التي يكثر فيها الفرض والاستنباط، وتختلف العقول والأفهام، فينعقد الحوار والأخذ والرد. وكان ابن عقيل مَعنياً بهذا الجانب فكان يتتبع صاحب النظم ابن مالك، ويتعقبه بالرد، وما عُهِد عليه في الكتاب كله خروج عن الأدب والعبارة المأنوسة، وفي ذلك تربية لطلابه وتعويد لهم على أن يَحذوا حَذْوَه. ومن ذلك قوله بعد شرحه لأنواع التنوين[٢]: «وظاهر كلام المصنف أن التنوين كله من خواص الأسم، وليس كذلك» ثم يمضي لبيان وجهة نظره. والأمثلة كثيرة في الكتاب[٣].

---

(١) الحديث رواه البخاري ومسلم بلفظ «اللهم سبعاً كسبع يوسف» وهي احدى الروايتين – انظر مختصر صحيح البخاري المسمى التجريد والتصريح ١/١٣٢ رقم ٥٤٩ – انتهى مصححه.

(٢) شرح ابن عقيل: ١/٣٠.

(٣) المرجع السابق: ١/٧٣، ٩٣، ١١٣، ٢/٢٣

## ٤ - طريقة التدريس عند ابن عقيل

نود الآن أن نتساءل عن الطريقة التي سار عليها القاضي في شرحه لألفية ابن مالك، كما نودُّ أن نوازن بينها وبين « طرائق تعليم النحو » التي تشير إليها الكتب التربوية المعاصرة. وواضح أنها أقرب إلى الطريقة القياسية ونعني بها طريقة القاعدة ثم الأمثلة[١]. وهي أقدم طريقة استخدمت في تعليم النحو العربي، ولا تزال تُستخدم في كثير من مدارس الدول العربية.

يقوم التعليم في هذه الطريقة على أساس عَرض القاعدة أولاً، ثم تعرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيحها، فالذهن ينتقل فيها من الكل إلى الجزء. وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فَهْمُ التلاميذ للقاعدة العامة ووضوحها في أذهانهم، ومن ثم يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة، ويطبِّقون القاعدة عليها.

أمَّا الطريقة الثانية وهي الاستقرائية أو الاستنتاجية فهي التي شاعت حديثاً بعد أن تأثرت دراساتنا التربوية بطرائق الفكر التربوي عند الغربيين. وتقوم هذه الطريقة على عرض الأمثلة أولاً ومناقشة التلميذ فيها، والموازنة بين أشكالها المختلفة، ثم استخلاص القاعدة، ثم التدرب عليها، وبذلك يكون الانتقال من الجزء للوصول إلى القانون العام أو الكل.

---

( ١ ) طرق تعليم اللغة العربية ١٩١

ولكل طريقة من هذه الطرق مزايا وعيوب ودراسات ميدانية تربوية واسعة. والواقع أن الشيخ القاضي في شرح الألفية لا يملك في الإطار العام إلا أن يسير وفق الطريقة القياسية؛ لأنه محكوم بنظم معين له لينهض بشرحه وتيسيره من ناحية، كما أنه محكوم باتجاه عام وحيد في طريقة التأليف النحوي وشرح المتون، من ناحية ثانية. وما كان هو ولا غيره ليخرج عن الاتجاه العام الذي ينتظم علوم العربية، وتأتي براعته في المسلك الفني والأسلوب التعليمي الذي تألَّق منه وجعل لعمله هذه السيرورة والمكانة التي تبوَّأها لدى المستفيدين من كتابه عبر قرون طويلة. بيد أن علماء التربية والمتخصصين في طرق التدريس لا يتفقون فيما بينهم على أن الطريقة الاستقرائية أكثر تفوقاً وأفضل أسلوباً من الطريقة القياسية، فوجهات النظر تختلف. وكم من دارس[1] عاب الطريقة الاستقرائية بالبطء والتأني في إيصال المعلومات، كما عابها بقلة الأمثلة، والتسرع في الوصول إلى القاعدة.

وثمة دراسة ميدانية أُجريت عام ١٩٦٨ أسفرت نتائجها على أن القاعدة عندما تُوَضَّح بالأمثلة المتنوعة، ويُطبق عليها بصيغ مختلفة، يكون استيعابها أفضل من طريقة الأمثلة ثم القاعدة؛ لأن ذلك يتطلَّب وقتاً في الوصول إلى القاعدة، وهذا ما يُفَوِّت فرصة التطبيق عليها تطبيقاً وافياً، في حين أن التطبيق في الحالة الأولى يكون نصيبه كبيراً[2].

وفي هذا الحقل التربوي قد يصعب تنفيذ طريقة الأمثلة فالقاعدة

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية ١٩٣.

(٢) المرجع السابق ١٩٨

– أي الطريقة الاستقرائية – في المرحلة المتخصصة لطلبة متخصصين، حيث إِن هذا النوع من الطلبة يرتبط بكتاب معين من الكتب الواسعة التي تُعنى بالتأصيل العريض، وهذا يجعل الاستغناء عن الطريقة القياسية أمراً صعباً. أما المراحل الدراسية قبل المرحلة الجامعية المتخصصة فيمكن استثمار الجوانب الإِيجابية لكلتا الطريقتين. ويبقى أثر المدرس الكفء ذي الخبرة الواسعة، المتمرّس بفن التدريس والتعامل مع مستويات الطلبة المختلفة، هو الأثر المعَّول عليه للإِفادة والعطاء.

على أننا ينبغي أن نقرَّ بأن كتاب ابن عقيل إِذا كان قد تميَّز بمنزلةٍ عالية تبوأها، وتفوَّق من خلالها على نظائره، فإِن هذا لا يعني أنَّ مَنْ قرأ الكتاب غدا مالكاً لمفاتيح هذا العلم، عارفاً بأسراره، مستوعباً مسارب علم العربية، فالمسألة غير هذا بطبيعة الحال؛ لأن ثمة عوامل أخرى ينبغي أن تتوفر إِلى جانب هذه الوسيلة الموفقة، وذلك مِن مثل الطالب الحريص على حضور دروس الشرح وتسجيل فوائده ثم السهر على قراءة الكتاب بتأن ليعرب شواهده ويشارك في حل تطبيقاته، ثم يحاور شيخه الذي يتابع مهمة ابن عقيل، فيخلص بعمله ويُحَضِّر مادته العلمية ويجتهد في تقريب مواردها، ويشجع بحوافزه على درسها وفهمها، ثم يتبع قراءته لعبارة الكتاب بفيض من التطبيقات المتنوعة عقب كل درس، على نحوٍ جادّ بعيد عن الجفاف وكل ما يُشعر بثقل المادة ووطأتها، وبذلك نكون قد عقدنا منظومة من ثلاثة عناصر هي: المنهج فهو ابن عقيل وكفى به مادة وعلماً، ثم الطالب

الحريص البعيد عن الصوارف، ثم المدرس المتمكن الخبير بأساليب التربية والتعليم.

# خاتمة البحث

هذه معالم من التفكير التربوي عند علماء المسلمين وموازنتها بالتربية المعاصرة، أردت من خلال عرضها إثبات رسوخ قدم السلف في هذا المجال الحضاري، وخطأ من يزعم أن التربية المعاصرة ونظرياتها لم تُسبَقْ إلى أفكارها، وأنشطتها الميدانية وتطبيقاتها العملية، كما أردنا أن نتعرَّف على آداب السلف وشيءٍ من أخلاقهم في التربية والتعليم، ليقتبس منها ناشئتنا وطلبتنا وهم يتعلمون في مدارسهم وجامعاتهم، ففي هذه الآداب والأخلاق خير كثير.

وقد جاء البحث في سبعة فصول. تحدثت في الفصل الأول عن نظرية فاعلية التعلم عند القاضي محمد بن إبراهيم بن جماعة الكناني، وقسمته إلى خمسة مطالب، كان المطلب الأول عن طبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وقد سعى المربون دائماً في إظهار العلاقة بينهما على أساس من المودة والتعاون، وفصَّلت في مظاهر هذه العلاقة، ووازنْتُ بين تربية السلف والتربية المعاصرة في هذا المجال. وتحدثت في المطلب الثاني عن ملاحظة الفروق الفردية بين الطلبة وهو مبدأ تربوي ينادي به المربون قديماً وحديثاً، والتمسنا آثاره عند القاضي ابن جماعة الذي كان يُسَمِّي الطالب المتفوق مؤهلاً، والطالب المحدود غير مؤهل. وأمَّا المطلب الثالث فخصصته للحديث عن العناية بمرحلة التطبيق والمراجعة في إعداد الدرس، وهو الأمر الذي

ألحَّت عليه التربية الحديثة، وقد نادى به ابن جماعة وأولاه عنايته؛ وذلك لأن الاكتفاء بالسرد والتلقين لا يكفي لفهم الدرس واستيعابه. وتحدثت في المطلب الرابع عن التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، وعرَّفْتُ مقصود علم النفس التربوي بهذا المصطلح، وأشرت إلى تطبيقاته عند ابن جماعة، ووازنتُه بالتربية الحديثة. ويأتي أخيراً المطلب الخامس وهو عن إعداد المدرِّس الكفء والطالب المجلِّي، وقد أولاهما القاضي ابن جماعة عنايته وتفصيله، فرسم صورة مشرقة لما ينبغي أن يكون عليه كل منهما.

ويأتي بعد ذلك الفصل الثاني وهو قبس من منهج المحدِّثين في التربية والتعليم، وقسمته إلى أربعة مطالب، تحدثت في المطلب الأول عن مراعاة الأمانة العلمية عند المحدثين، وأوردت طرفاً من مراعاتهم لها واهتمامهم الكبير بتطبيقاتها المختلفة، وتحدثت في المطلب الثاني عن «التربية للجميع، والفائدة لمبتغيها» فقد حرص المحدثون على إيصال الفائدة العلمية إلى طبقات المجتمع كافة، ولكنهم وجدوا أن غير الحريص عليها ليس من الحكمة أن تصله إذا لم يُبد رغبة فيها. وأما المطلب الثالث فقد كان عن عناية المحدثين بالنوع لا بالمقدار فالعبرة عندهم على القدر العلمي الحقيقي، وليس على الكثرة والمقدار، وتحدثت عن تطبيقات هذه القاعدة عندهم، فقد أشغلتهم مسألة الإتقان وتجويد العمل. وجاء المطلب الرابع عن آداب الشيخ والتلميذ عند علماء الحديث، وما يليق بكل منهما، وما ينبغي لطالب العلم اليوم أن يتخلَّق به من آدابهم وسيرتهم.

أما الفصل الثالث فقد خصصته بمعالم عن التربية عند عبدالرحمن بن خلدون وقسمته إلى خمسة مطالب : تحدثت في المطلب الأول عن أن قبول العلم والاستعدادات لفهمه ينشأ تدريجاً، ولعلم النفس التربوي اليوم نظريات عديدة في هذه القاعدة. وأما المطلب الثاني فكان عن قيود التوسع في تلقين المادة العلمية، ومسألة التعليم لا تعني حشو عقلية التلميذ بفيض من المعارف من غير التيقُّن باستيعابها، وجاء المطلب الثالث عن قاعدة فتق اللسان بالمحاورة في المسائل العلمية وهي وسيلة ذات أثر بالغ في اكتساب العلوم والتمرين على أدائها، وأما المطلب الرابع فهي قاعدة ابن خلدون في أن الشدَّة على المتعلمين مضرة بهم، وأشرتُ إلى خطر أسلوب العنف في التربية والتعليم، وجاء المطلب الخامس عن موقفه من المختصرات والمتون التعليمية، واتجهت في هذه المسألة إلى موقف وسط.

وجاء الفصل الرابع عن وسائل تعليم المتعلم عند الإمام برهان الدين الزرنوجي وقسمته إلى ثلاثة مطالب، تحدثت في المطلب الأول عن قاعدة اكتساب المهنة أولاً ثم طلب العلم، وذلك لأهمية المهنة في كسب معاش طالب العلم، فلا يجوز الاعتماد على الشهادات النظرية والتأفف من تعلُّم المهن وجاء المطلب الثاني في أن لكل وسيلة من وسائل العلم مكانها ووقتها، وقد كان للزرنوجي في هذا المطلب ترتيب وتنظيم يكشف عن عقليته المبدعة، وأما المطلب الثالث فقد خصصته بآداب طالب العلم وما ينبغي له أن يتخلق به .

وأما الفصل الخامس فقد كان عن جوانب من الفكر التربوي عند

الغزالي وقد قسمته إلى مطلبين، تحدثت في المطلب الأول عن بذل العناية بطالب العلم المبتدىء، وما سجَّله الإمام الغزالي في ذلك، أما المطلب الثاني فقد تحدثت فيه عن وظائف المرشد المعلم كما يراها صاحب الإحياء. وكان الحديث في الفصل السادس عن اسلوب التربية عند الامام الآجري ورسالته القيمة في أخلاق العلماء والمتعلمين، والصفات التي يجب أن يتحلى بها العالم وطالب العلم وقد اشتمل على أخلاق طالب العلم وأخلاق العالم الجاهل المفتتن بعلمه.

أما الفصل السابع فقد كان في الحديث عن منهج التربية عند ابن عقيل شارح الفية ابن مالك وتألقه في أساليب التعليم، وقد اشتمل على أربعة مطالب وهي: اختيار لغة مبسطة في التعليم، وامتلاك ناصية الفن التعليمي والعناية بالأنشطة الصفية وطريقة التدريس عند ابن عقيل والفائدة التي يمكن أن يستفيد منها المعلمون في العصر الحديث وبخاصة معلمو النحو.

أرجو أن يكون هذا البحث مساهمة خالصة لوجه الله تعالى في خدمة العلم والتَّعلّم والحمد لله رب العالمين.

# المراجع


١ – إِحياء علوم الدين: أبو حامد الغزالي –بيروت– دار الفكر– ١٣٩٥ .

٢ – أدب الإِملاء والاستملاء:

٣ – أساسيات في طرق التدريس العامة: د. محب الدين أبو صالح –الرياض– ١٤٠٩ .

٤ – أيها الولد : أبو حامد الغزالي.

٥ – التربية الإِسلامية: د. سراج محمد وزان –سلسلة دعوة الحق– مكة المكرمة– ١٤١١ .

٦ – تذكرة السامع في أدب العالم والمتعلم : بدر الدين بن جماعة –دار الكتب العلمية بيروت.

٧ – التطبيق اللغوي: أثره ووسائل تحقيقه. بحث مقدم لندوة «الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية» الرياض –إِعداد: د. أحمد محمد الخراط.

٨ – تعليم المتعلم في طرق التعلم : برهان الدين الزرنوجي. تحقيق: الخيمي –حمدان– دمشق– ١٤٠٦ .

٩ – تربية الأولاد في الإِسلام: عبدالله علوان –بيروت– دار السلام

١٠ – الجامع لأخلاق الراوي والسامع: الخطيب البغدادي . تحقيق د. محمود الطحان –الرياض– ١٤٠٣ .

١١ – الجمود والتجديد في الإدارة المدرسية: آغافاتريني –بيروت– ١٩٨١ .

١٢ – علم النفس التربوي: د. فاخر عاقل –بيروت– ١٩٨٠ .

١٣ – علم النفس التربوي: د. فؤاد أبو حطب وآمال صادق – القاهرة– ١٩٨٠ .

١٤ – المعلم والمدرسة: مجموعة من المؤلفين –وزارة المعارف– الرياض.

١٥ – مقدمة ابن خلدون: عبدالرحمن بن خلدون –بيروت– دار الكتب العلمية.

١٦ – المفيد في أدب المعيد والمستفيد للعلموي – دمشق.

١٧ – منهج التربية الإسلامية : محمد قطب –بيروت– ١٩٨٠ .

١٨ – نظام التعليم في المملكة العربية السعودية –الرياض– ١٤١٢ .

١٩ – أخلاق العلماء لأبي بكر الآجري. بيروت– دار الكتب العلمية ١٤٠٥–١٩٨٥ .

٢٠ – طرق تعليم اللغة العربية للدكتور محمد عبدالقادر أحمد . مصر مكتبة النهضة ١٩٧٩ .

٢١ – شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك –الرياض– جامعة الإمام محمد بن سعود – ١٤٠٢هـ – الطبعة الأولى.

## الفهرس

# نبذة عن المؤلف

- من مواليد حلب بسوريا.
- تخرج في كلية الآداب، قسم اللغة العربية من جامعة حلب.
- حصل على دبلوم التربية من جامعة دمشق.
- حصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة القاهرة، تخصص النحو والصرف.
- يعمل الآن في كلية الدعوة –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة أستاذ.
- من مؤلفاته

: تحقيق الدر المصون للسمين الحلبي في أحد عشر مجلداً

: تحقيق رصف المباني للمالقي

: نظرات في القرن السالف

: مدخل إلى تحصين الأمة

- حصل مؤخراً على جائزة دولة بروناي للدراسات القرآنية التي ينظمها مركز أكسفورد في انكلترا.